

CONVERGENCIAS DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR EN LA UNIÓN EUROPEA

Ferrán Ferrer

Coordinador (Universidad Autónoma de Barcelona)

Luis María Naya

(Universidad del País Vasco)

Javier M. Valle

(Universidad Pontificia Comillas)

CIDE 2004



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN
Y CIENCIA

SECRETARÍA GENERAL
DE EDUCACIÓN

CENTRO DE
INVESTIGACIÓN
Y DOCUMENTACIÓN
EDUCATIVA

Número: 158

Colección: INVESTIGACIÓN



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA

SECRETARÍA GENERAL DE EDUCACIÓN

Centro de Información y Documentación Educativa (C.I.D.E.)

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General de Información y Publicaciones

N.I.P.O.: 651-04-074-9

I.S.B.N.: 84-369-3899-2

Depósito Legal: M-

Imprime: FARESO, S.A.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	9
---------------------------	---

PRIMERA PARTE ANÁLISIS COMPARADO

CAPÍTULO 1: ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA Y GESTIÓN DE CENTROS	17
--	----

Luis María Naya Garmendia

1. ADMINISTRACIÓN GENERAL DE LA EDUCACIÓN SECUN- DARIA INFERIOR.....	17
1.1. La Administración General de la Educación Secundaria Inferior	17
a. Organización de la enseñanza.....	18
b. Gestión de personal	21
c. Planificación y estructuras	23
c.1. Planificación y estructuras (I).....	23
c.2. Planificación y estructuras (II).....	25
2. PRESUPUESTO Y FINANCIACIÓN DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR.....	28
2.1. Reparto de competencias	28
2.2. Los recursos.....	30
2.2.1. Asignación de recursos.....	31
2.2.2. Utilización de los recursos.....	33
2.3. Libros, transporte y manutención.....	34
2.4. Las redes educativas en la Educación Secundaria Inferior.	36
3. ESTRUCTURA INSTITUCIONAL Y FINALIDADES DE LA EDU- CACIÓN SECUNDARIA INFERIOR.....	38
3.1. La Educación Secundaria Inferior: estructura institucional.	38
3.2. Finalidades de la Educación Secundaria Inferior.....	42
3.3. Duración de la Educación Secundaria Inferior	45

3.4. La acreditación de la finalización de la Educación Secundaria Inferior	47
---	----

CAPÍTULO 2:

EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR: ORGANIZACIÓN CURRICULAR Y EVALUACIÓN	49
--	-----------

Javier M. Valle López y Santiago Hernández Abad

1. EL DISEÑO DEL CURRÍCULO.....	49
1.1. Distribución de competencias en el diseño curricular	50
1.1.1. Competencias en el diseño.....	50
1.1.2. Autonomía de los centros públicos / poder de decisión	53
1.2. Instancias responsables del diseño e implantación el currículo	58
1.3. Los principios generales	61
1.3.1. Los principios básicos inspiradores del currículo para este nivel	61
2. LOS CONTENIDOS DEL CURRÍCULO.....	65
2.1. Los objetivos.....	65
2.1.1. Explicitación de dos grandes objetivos generales: preparación para el trabajo y preparación para los siguientes niveles educativos.....	65
2.1.2. El desarrollo de la tarea del alumno en el aula: objetivos específicos	66
2.2. Materias/Áreas que componen el currículo	69
2.2.1. Obligatoriedad / Opcionalidad en el currículo de la Educación Secundaria Inferior	69
2.2.2. Materias obligatorias en Educación Secundaria Inferior	71
2.2.3. El equilibrio entre las materias de Humanidades-Sociales y las materias Científico-Técnicas.....	75
2.2.4. Diversificación de contenidos curriculares en la Educación Secundaria Inferior	78

2.3. Las áreas emergentes	79
2.3.1. Movimientos curriculares de adaptación a las nuevas demandas sociales	80
2.3.2. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación.....	81
2.3.3. El aprendizaje de idiomas.....	84
2.4. Los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE)	87
2.4.1. Escuelas especiales para la atención de alumnos con NEE.....	88
2.4.2. La educación de alumnos con NEE en escuelas ordinarias.....	89
2.5. El currículo para la diversidad	92
2.5.1. La adaptación curricular a la diversidad.....	92
3. LA ORGANIZACIÓN CURRICULAR.....	93
3.1. Número de alumnos en el grupo-clase (ratio alumnos-profesor).....	93
3.2. El calendario escolar	95
4. METODOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA.....	99
5. LA EVALUACIÓN DEL CURRÍCULO	101
5.1. El ingreso a la Educación Secundaria Inferior.....	101
5.2. Sistemas de evaluación.....	102
5.3. Escalas de puntuación	104
5.4. Posibilidad de repetición de curso	105
5.5. El título terminal de Educación Secundaria Inferior	107
5.6. Alternativas para los alumnos que no alcanzan los objetivos terminales de la etapa	108
5.7. El “día después” de la Educación Secundaria Inferior	109
5.7.1. ¿Es el final de la obligatoriedad escolar?.....	109
5.7.2. ¿Qué se puede hacer después?.....	110

CAPÍTULO 3:	
EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR: LA FORMACIÓN INICIAL Y PERMANENTE. ACCESO A LA FUNCIÓN DOCENTE Y CONDICIONES LABORALES	
	113
<i>Ferran Ferrer Juliá y Carmen Martínez Roca</i>	
1. FORMACIÓN INICIAL	114
1.1. Marco legal	114
1.2. Instituciones	114
1.3. Acceso	115
1.4. Modelo de formación inicial del profesorado de Educación Secundaria Inferior	117
1.5. Duración	118
1.6. Especialización	119
1.7. Metodología	119
1.8. Evaluación	120
2. ACCESO A LA PROFESIÓN DOCENTE	121
2.1. Marco legal	121
2.2. Condiciones de acceso y funcionariado	121
3. CONDICIONES LABORALES	123
3.1. Horario	123
3.2. Salario	131
3.3. Ratio estudiantes / profesor/a	131
4. CARRERA DOCENTE	133
4.1. Edad y género	133
4.2. Promoción	138
4.3. Movilidad	138
4.4. Jubilación	139
5. FORMACIÓN PERMANENTE	141
5.1. Marco legal	141
5.2. Tipología de centros de formación permanente	142
5.3. Tipología de ofertas de formación permanente	143

6. UTILIZACIÓN DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN.....	144
--	-----

SEGUNDA PARTE CONCLUSIONES

CAPÍTULO 4:

CONVERGENCIAS Y DIVERGENCIAS EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR EN LA UNIÓN EUROPEA	155
<i>Ferran Ferrer Juliá, Luis María Naya Garmendia y Javier M. Valle</i>	
4. ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA Y GESTIÓN DE CENTROS	155
4.1. Convergencias respecto a la Administración de la Educación Secundaria Inferior	155
4.2. Convergencias respecto al presupuesto y financiación de la Educación Secundaria Inferior	157
4.3. Convergencias respecto a la estructura institucional y las finalidades de la Educación Secundaria Inferior	159
5. EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR: ORGANIZACIÓN CURRICULAR Y EVALUACIÓN	161
5.1. Convergencias respecto al diseño del currículo	161
5.2. Convergencias respecto al contenido del currículo	164
5.3. Convergencias respecto a la organización curricular	168
5.4. Convergencias respecto a la metodología de la enseñanza .	168
5.5. Convergencias respecto a la evaluación.....	169
5.6. Tabla-resumen de las convergencias/divergencias entre los países de la Unión Europea en la Educación Secundaria Inferior: currículo.....	171
6. EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR: LA FORMACIÓN INICIAL Y PERMANENTE. ACCESO A LA FUNCIÓN DOCENTE Y CONDICIONES LABORALES	171
6.1. Convergencias respecto al marco legal.....	171
6.2. Convergencias respecto al modelo de formación inicial.	173
6.3. Convergencias respecto a la formación inicial: instituciones, acceso y planes de estudios.....	174

6.4.	Convergencias respecto a la profesión docente: acceso..	175
6.5.	Convergencias respecto a la profesión docente: edad y género	176
6.6.	Convergencias respecto a la profesión docente: salarios.	177
6.7.	Convergencias respecto a la profesión docente: horarios y ratio estudiantes/profesor	177
6.8.	Convergencias respecto a la formación permanente	178
6.9.	Convergencias respecto al uso de las tecnologías de la información y la comunicación por parte del profesorado.	179
6.10.	Tabla-resumen de las convergencias / divergencias entre los países de la Unión Europea en la Educación Secundaria Inferior: profesorado	180
REFERENCIAS DOCUMENTALES		181
ÍNDICE DE TABLAS		185
ÍNDICE DE GRÁFICOS, CUADROS Y MAPAS		191

INTRODUCCIÓN

Plantearse estudiar la educación en el entorno de los países que conforman la Unión Europea (UE) es un reto importante, pues supone adentrarse en una de las temáticas que más contribuyen a la creación de un espacio político y ciudadano común europeo. Sin necesidad de recordar las declaraciones constantes del Consejo de Europa, de la Comisión Europea y de muchos informes técnicos de alto nivel elaborados por estas instituciones, la educación constituye aún hoy en día uno de los más grandes baluartes para construir un modelo de convivencia social.

Es cierto que todas las etapas del sistema educativo son relevantes y que contribuyen en mayor o menor medida al principio planteado. Sin embargo en nuestras sociedades hay algunos niveles más sensibles al mismo. Así, la etapa de la enseñanza obligatoria por donde transitan todos los ciudadanos de los países desarrollados próximos a las edades de 6 a 16 años es, sin lugar a dudas, fundamental para ello. Ahí, con mayor o menor acierto, se procura proporcionar los aspectos más básicos e instrumentales del aprendizaje con el fin de permitir que una vez finalizado este período el estudiante pueda bien incorporarse al mundo laboral, bien a estudios postobligatorios. Estamos, por tanto, ante una etapa clave en donde la sociedad empieza a asentar los cimientos de la inclusión de los futuros ciudadanos adultos, o por el contrario consiente la exclusión de los que “no saben” y la consiguiente fractura social posterior. Ello es, si cabe, aún más importante en la actual sociedad del conocimiento y ante la imperiosa necesidad de hacer realidad entre los ciudadanos el principio de aprendizaje a lo largo de la vida.

La educación secundaria inferior, objeto de estudio en este libro, constituye una pieza clave en este planteamiento. Etapa que corresponde habitualmente al final de la escolarización obligatoria es donde concurren de manera más flagrante los éxitos y fracasos de nuestros estudiantes en el sistema educativo. Sirvan dos ejemplos –uno nacional y otro internacional– respecto a lo dicho. El estudio PISA delimita el grupo poblacional al cual se aplican los famosos tests estandarizados a la edad de 15 años, justamente porque considera que se trata de un momento clave para conocer el grado de pre-

paración de los jóvenes para la vida adulta. Se trata, en muchos países, del final de la educación secundaria inferior.

Por otra parte, desde un punto de vista español, cabe recordar que la ESO ha sido y es el caballo de batalla de las dos últimas reformas educativas, bien la LOGSE, bien la LOCE. Sin entrar a dirimir cual de las dos leyes afronta mejor esta etapa, lo que no cabe ninguna duda es que en España, en este nivel de enseñanza es en donde se han puesto más de manifiesto los conflictos del sistema educativo y en donde es más difícil resolverlos.

Analizar, en consecuencia la educación secundaria inferior desde esta perspectiva europea procurando dibujar si las estrategias que impulsan los diferentes países van en la misma dirección o no, constituye un ejercicio muy útil y necesario, especialmente para reflexionar a posteriori sobre la realidad española.

Procurando concretar el estudio que hemos desarrollado, pasamos en primer lugar a plantear los objetivos específicos que perseguimos. Estos son, en concreto, los siguientes:

- a) Conocer la situación actual y los proyectos de reforma de la educación secundaria inferior en los países pertenecientes a la Unión Europea.
- b) Señalar las convergencias, divergencias y tendencias de la educación secundaria en los países miembros de la UE
- c) Valorar la conveniencia de impulsar la convergencia de los países europeos avanzando hacia un espacio educativo común.

Queremos igualmente señalar que somos conscientes de que en el momento de la publicación de este texto la Unión Europea ya constituirá una comunidad de 25 países, mientras que este estudio se limita a los 15 países que conformaban hasta mitad de este año la UE. La razón no es otra que haber cerrado la actualización de la información a principios del 2004. Por lo que se refiere al área de estudio, es preciso constatar que siempre que nos ha sido posible hemos procurado reflejar las diferencias intranacionales que se dan en ciertos países de la Unión. Hemos empleado, en este sentido, con cierta profusión el caso de Bélgica puesto que es de los pocos países que proporcionan de manera más sistemática la información y los datos cuantitativos diferenciando por comunidades lingüísticas.

En cuanto al objeto de estudio aunque ya hemos señalado que se trata de la educación secundaria inferior conviene precisarla terminológicamen-

te desde la perspectiva internacional a fin de evitar confusiones. En concreto nos referimos al nivel 2 de la CINE-97 (*Clasificación Internacional Normalizada de la Educación*), definido literalmente como “*Primer ciclo de enseñanza secundaria o segundo ciclo de educación básica*” y caracterizado de la siguiente manera:

“Los programas suelen seguir un modelo más orientado por asignaturas: los profesores son más especializados y generalmente varios imparten enseñanza en su especialización. En este nivel se llega a dominar plenamente las destrezas básicas. El final de este ciclo suele coincidir con el término de la escolarización obligatoria, donde existe.”⁽¹⁾

Los tres parámetros de análisis han sido los siguientes:

- 1.a) Administración educativa y gestión de centros.
- 1.b) El desarrollo de la enseñanza: organización curricular y evaluación.
- 1.c) El profesorado: formación y situación laboral.

La metodología empleada para estudiar esta temática ha sido de carácter descriptivo comparativo, elaborando en primer lugar unas fichas comunes por país –que no aparecen en este libro dada su voluminosidad– y procediendo *a posteriori* a su comparación respetando al máximo el principio de homogeneidad. Cuando ha sido posible, hemos apuntado algunas líneas de interpretación sobre las similitudes y diferencias plasmadas en los cuadros comparativos, aunque esta labor la hemos trasladado prioritariamente al capítulo final de conclusiones.

Para realizar esta tarea nos hemos basado de forma prioritaria en las fuentes oficiales, bien directamente del país, bien las proporcionadas por los propios países a los organismos internacionales. De cualquier modo, se procuró en todo momento buscar fuentes de reconocida fiabilidad y con amplia tradición en la elaboración de estudios comparados y en el establecimiento de indicadores educativos homogéneos y comparables.

Hemos ahondado, al mismo tiempo, en algunas de las bases de datos más útiles y clásicas en el ámbito de la educación. En concreto, siguiendo estos criterios, y puesto que la investigación se enmarcaba en el ámbito geo-po-

⁽¹⁾ UNESCO (1997): *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación*. BPE-98/WS/1. París.

lítico de la Unión Europea, la fuente primordial ha sido la *Red Europea de Información sobre la Educación* (EURYDICE), trabajando tanto el material de que dispone en su base de datos EURYBASE como el que se deriva de sus publicaciones. Para completar la información proveniente de dicha Red, se acudió igualmente a documentación de organismos internacionales tales como la Organización de Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) –y muy especialmente dentro de ella a su Oficina Internacional de Educación (BIE)– o la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). También se consultaron fuentes oficiales de ámbito nacional y otras fuentes de prestigio en el campo de la educación comparada.

Todo ese proceso de recogida de información para el desarrollo de esta investigación ha estado basado en la utilización de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y en el trabajo con las bases de datos más importantes.

Así, y en concreto, se procedió en primer lugar a un vaciado de los servidores de Internet de todos los sitios Web de los distintos Ministerios de Educación. Una primera constatación a la que llegamos tras realizar este trabajo fue que la cantidad y calidad de información que había en cada uno de ellos era muy diferente. Entre las dificultades que encontramos en este proceso podemos destacar que no todos los Ministerios de Educación de Europa tenían una información sistematizada y actualizada. Por otra parte, algunos de esos servidores sólo disponían de la información relativa a la descripción del país en el idioma nacional y no había versiones, ni siquiera resumidas, en inglés. Por el contrario había servidores con una abundante información, tanto en inglés como en el idioma nacional, e incluso con muchas publicaciones útiles para los investigadores.

El segundo paso fue el vaciado de bases de datos. Se utilizaron diversas de ellas con objetivos diferentes. Así en primer lugar se consultaron las bases de datos sobre sistemas educativos nacionales, entre las cuales cabrían destacar dos:

- *Eurybase*, que, como se ha indicado ya, es la base de datos sobre sistemas educativos de la Red de Información sobre la Educación en Europa, en la cual se pueden encontrar descripciones de la organización de los sistemas educativos de los países de la Unión Europea, de la AELE/EEE y de los países candidatos.

-
- *World Data on Education*, base de datos de la Oficina Internacional de Educación, que recoge descripciones de los sistemas educativos de más de 145 países del mundo.

Se procedió, además, al vaciado de otras bases de datos más generales, en las cuales podíamos encontrar referencias interesantes para el desarrollo de este trabajo. Entre ellas cabe destacar:

- ERIC: Base de Datos auspiciada por el Departamento de Educación de los Estados Unidos de América. En ella podemos encontrar en más de un millón de registros, lo publicado en más de 1500 revistas científicas, congresos, etc.
- FRANCIS: recoge actas de congresos, monografías, artículos, etc. desde 1980. Abarca más bien el ámbito francófono.
- ISOC: Base de datos del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, especializada en revistas españolas de Ciencias Sociales y Humanidades.

Con todo ello se conformó el contenido de este libro que se estructura de la siguiente forma:

- 1.^a) Primera parte: *Análisis Comparado de la Educación Secundaria Inferior en la Unión Europea*.

Se corresponde metodológicamente a la fase de yuxtaposición de una investigación en Educación Comparada y a los subsiguientes análisis comparativos de los cuadros presentados. Está organizada en tres capítulos, cada uno de los cuales se corresponde con la mencionada estructura de parámetros explicitada con anterioridad.

- 2.^a) Segunda parte: *Conclusiones*.

En ellas se trata, desde un punto de vista prospectivo, de establecer las convergencias y divergencias de la Educación Secundaria Inferior en la Unión Europea. Se organiza, al igual que en la segunda parte, en tres epígrafes correspondientes a los tres parámetros empleados.

Para concluir debemos señalar que la labor llevada a cabo hasta el momento no hubiera sido posible sin el soporte financiero del CIDE que nos encargó este estudio. Desde este organismo, a través de las personas que trabajan en él, hemos recibido todo el apoyo necesario para llevar a buen término esta tarea.

Por último, el trabajo en equipo ha sido también una de las claves del libro que presentamos. Sin la colaboración estrecha entre las personas que participaron en el mismo ello no hubiera sido tampoco posible. Desde aquí nuestro agradecimiento expreso a Santiago Hernández Abad, a Carme Martínez Roca y a Beatriz Mena.

Ferran Ferrer (Universidad Autónoma de Barcelona)

Luis M. Naya (Universidad del País Vasco)

Javier M. Valle (Universidad Autónoma de Madrid)

PRIMERA PARTE
ANÁLISIS COMPARADO

CAPÍTULO 1: ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA Y GESTIÓN DE CENTROS

Luis María Naya Garmendia

1. ADMINISTRACIÓN GENERAL DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR

1.1. La Administración General de la Educación Secundaria Inferior

La Administración de los sistemas educativos ha sido históricamente uno de los aspectos básicos que han servido para conocer la convergencia o divergencia de los distintos sistemas educativos.

La historia de los Sistemas Educativos en Europa nos demuestra que hay diversos modos de gestionarlos, y de hecho en Europa, a grandes líneas, tenemos modelos muy diferentes: aquellos en los que la comunidad local tiene un fuerte peso, los que se gestionan principalmente desde las instituciones del Estado Central o aquellos que comparten las competencias entre administraciones centrales o regionales. De todos modos, nos encontramos en una situación dinámica en la cual, aunque de forma lenta, se están produciendo cambios profundos. Así, tan sólo a modo de ejemplo, podemos ver que en Francia, históricamente paradigma de la gestión centralizada, se ha abierto, a partir de 1983, una tendencia hacia la delegación (nunca transmisión) de competencias; el caso contrario lo podemos ver en Inglaterra en donde la administración central ha intentado redirigir el sistema para poder controlarlo algo más.

De todos modos, no se puede hablar de la administración de los sistemas educativos desde un punto de vista completamente abstracto. Por lo tanto, en este trabajo se han seguido unos indicadores que nos ayudarán a profundizar en este aspecto: organización de la enseñanza, gestión de personal, planificación y estructuras (a su vez subdividido en dos apartados) y recursos.

En este epígrafe se han utilizado los indicadores propuestos por la OCDE (1998: 438 y ss), y que, desde un punto de vista territorial se definen de la siguiente manera:

1. **Central (C)**: en este nivel se agrupan las instancias que, a nivel nacional, toman las decisiones o participan en los diferentes aspectos del proceso de toma de decisión, se pueden tratar tanto de decisiones de naturaleza administrativa como legislativa.
2. **Regional (R)**: en este nivel nos encontramos los Estados en los países federales, y las provincias y/o regiones en los que no están dotados de estructura federal.
3. **Local (L)**: se corresponde con la municipalidad, ayuntamientos o estructuras análogas, es la unidad territorial más pequeña que tiene poder de administración.
4. **Institucional (I)**: en este nivel se incluyen los centros escolares con todos los órganos decisorios que los conforman, dentro de él se encuentran los administradores, enseñantes, padres, etc.

En las tablas siguientes se ha incluido un “2”, cuando la decisión que se va a tomar en ese campo no se puede tomar en total autonomía y debe ser consultada con otras instancias.

a) *Organización de la enseñanza*

En una primera visión relativa a la **organización de la enseñanza** (tabla I-1A), puede verse que en la mayoría de los países de la Unión Europea el centro escolar es el que toma la mayor parte de las decisiones, aunque en gran cantidad de ocasiones debe compartir esta decisión con otros niveles (valores I ó I2). Si hacemos un análisis pormenorizado de cada uno de los indicadores se aprecia lo siguiente:

- **Centro al que acude el alumno.** En tres de los quince casos (Alemania, Comunidad Francesa de Bélgica e Irlanda) es el centro escolar el que tiene total autonomía en este aspecto; en otros siete (Austria, Dinamarca, España, Grecia, Holanda, Italia e Inglaterra) el centro escolar debe realizar consultas con algún otro nivel (local, regional o central); en tres, la autoridad local toma la decisión consultando con algún otro nivel (Finlandia, Escocia y Suecia); y tan sólo en dos casos, es la autoridad Central la que toma esta decisión, teniendo que consultar su decisión con otros niveles en uno de estos dos casos (Portugal). Por lo tanto, en este aspecto, aunque la autonomía de centro es importante hay otros niveles de decisión que también ejercen sus competencias, aunque sea de forma claramente diferente.

TABLA I-1A: LA ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR: ORGANIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA

	Centro al que acude el alumno	Recorrido escolar del alumno	Número de horas de enseñanza	Elección de los manuales escolares	Criterios de agrupación del alumnado	Actividades complementarias	Métodos pedagógicos	Métodos de evaluación
Alemania	I	I2	R2	I2	I2	I2	I	I2
Austria	I2	I2	C2	I2	I	I2	I	I2
Bélgica (Fr.)	I	I2	R	I	I2	I2	R	I
Dinamarca	I2	I	C	I	I2	I2	I2	I2
España	I2	I2	C2	I2	I2	I	I	I
Finlandia	L2	I	I2	I	I	I2	I	I
Francia	C	I2	C	I	I	I2	I2	I
Grecia	I2	I	C	C	C2	I2	I2	I
Holanda	I2	I2	I2	I	I	I2	I	I
Irlanda	I	I2	I2	I	I	I2	I	I
Italia	I2	I	C2	I2	I2	I	I	I2
Luxemburgo	-	-	-	-	-	-	-	-
Portugal	C2	I2	C	I2	I2	I2	I	I
Reino Unido (Inglaterra)	I2	I2	I	I	I	I	I	I
Reino Unido (Escocia)	L2	I2	L2	I	I2	I2	I2	I2
Suecia	L2	I	I2	I	I	I2	I	I

FUENTE: Elaboración propia a partir de OCDE (1998): *Educación at a Glance*, p. 315.

C	Central en total autonomía	L	Local en total autonomía
C2	Central con consultas a otros niveles	L2	Local con consultas a otros niveles
R	Regional en total autonomía	I	Institucional (centro escolar) en total autonomía
R2	Regional con consultas a otros niveles	I2	Institucional (centro escolar) con consultas a otros niveles

- **Recorrido escolar del alumno.** En lo relativo a este aspecto se ve una clarísima tendencia a que sea el centro escolar la administración educativa que tome la mayor parte de las decisiones. De todos modos, se ve también una tendencia que indica que esta decisión debe de ser compartida con otros estamentos: locales, regionales, e incluso la familia. De los quince casos analizados en cuatro es la institución la que toma la decisión en

total autonomía (Dinamarca, Finlandia, Italia y Suecia) y en el resto debe realizar consultas con otros niveles.

- **Número de horas de enseñanza.** De todos los indicadores recogidos en este apartado no cabe duda de que es en éste en el que hay una mayor cantidad de administraciones que entran en juego: central, regional, local e institucional. Haciendo un análisis pormenorizado podemos ver que la administración central tiene competencia exclusiva o compartida en siete de los países (exclusiva en Dinamarca, Francia, Grecia y Portugal y compartida en Austria, España, Italia); el Centro Escolar regula este aspecto en cinco ocasiones, aunque en cuatro de ellas tiene que realizar consultas con otros niveles (Finlandia, Holanda, Irlanda Suecia) y es exclusiva en Inglaterra; tan sólo en un caso (Escocia) es la administración local la responsable, en esta ocasión además deberá realizar consultas con otros niveles; y en tan sólo dos ocasiones es la autoridad regional la máxima responsable, aunque en uno de ellos además tiene que realizar consultas con otros niveles (Alemania de forma compartida y la Comunidad Francesa de Bélgica de forma exclusiva).
- **Elección de los manuales escolares.** La elección de los manuales escolares recae mayoritariamente sobre los centros escolares, con la única excepción griega en donde es la administración central quien, sin realizar consultas a otros niveles, procede a elegirlos. En este caso, los centros escolares tienen total autonomía de elección en nueve de los quince casos (Comunidad Francesa de Bélgica, Dinamarca, Finlandia, Francia, Holanda, Irlanda, Inglaterra, Escocia y Suecia), y en cinco tienen autonomía con consultas a otros niveles (Alemania, Austria, España, Italia y Portugal); de todos modos, estas consultas suelen referirse principalmente a la supervisión de los propios textos, más que a la elección directa de uno u otro.
- **Criterios de agrupación del alumnado.** La situación de este indicador es muy similar al anterior. Así, la administración central tiene competencias muy escasas, nuevamente es Grecia el único caso en el que aparece reseñada. En el resto de los casos, la distribución es equitativa, ya que en la mitad de los casos el centro escolar tiene total autonomía (Austria, Finlandia, Francia, Holanda, Irlanda, Italia, Inglaterra y Suecia) y en la otra mitad debe realizar consultas con instituciones a otros niveles (Alemania, Comunidad Francesa de Bélgica, Dinamarca, España, Luxemburgo, Portugal y Escocia).
- **Actividades complementarias.** La gestión y organización de las actividades complementarias corresponde al centro escolar en todos los casos,

aunque en la mayoría de ellos (Alemania, Austria, Comunidad Francesa de Bélgica, Dinamarca, Finlandia, Francia, Grecia, Holanda, Irlanda, Portugal, Escocia y Suecia) se deben realizar consultas con otros niveles administrativos. Estas consultas se dirigen principalmente a la organización, financiación, etc. La administración escolar es totalmente competente en España, Italia e Inglaterra.

- **Métodos pedagógicos.** Los métodos pedagógicos corresponden en la gran mayoría de los casos (diez de los quince países) a los centros escolares, que son los únicos responsables de su implementación y puesta en marcha (Alemania, Austria, España, Finlandia, Holanda, Irlanda, Italia, Portugal, Inglaterra y Suecia). En cuatro casos la responsabilidad es compartida con otros niveles (Dinamarca, Francia, Grecia y Escocia). En tan sólo un caso (Comunidad Francesa de Bélgica) es responsabilidad regional.
- **Métodos de evaluación.** Los métodos de evaluación son también responsabilidad del centro escolar. Ésta es ejercida en la mayoría de los casos de forma autónoma (España, Finlandia, Francia, Grecia, Holanda, Irlanda, Portugal, Inglaterra y Suecia) y en los otros seis esta responsabilidad la ejerce realizando consultas con otros niveles (Alemania, Austria, Comunidad Francesa de Bélgica, Dinamarca, Luxemburgo y Escocia).

b) *Gestión de personal*

La **gestión del personal** es una tarea compleja (tabla I-1B). La contratación, el despido y las condiciones de trabajo son indicadores que nos van a ayudar a conocer la realidad de la administración de los sistemas educativos. De todos modos, en capítulos posteriores se hace un análisis más pormenorizado sobre la situación de las condiciones de trabajo del profesorado, por lo que en este epígrafe se hará solamente una visión somera de este aspecto.

Tal y como podemos ver en la tabla siguiente, la situación es muy poco homogénea en los quince países de la Unión Europea. No obstante, podríamos establecer varias tipologías en la gestión de personal:

1. **Países en los que es la Administración Central la que toma la mayor parte de las decisiones.** En este caso nos encontramos con Francia, Grecia, Italia y Portugal.

TABLA I-1B. LA ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR: GESTIÓN DE PERSONAL

	Contratación			Despido			Deberes y condiciones de trabajo		
	Dir.	Prof.	P.N.D	Dir.	Prof.	P.N.D	Dir.	Prof.	P.N.D
Alemania	R2	R2	–	R2	R2	R2	R	–	I
Austria	C2	R2	R2	R2	R2	R2	C	C	C
Bélgica (Fr.)	R2	R2	R2	R2	R2	R2	R2	R2	R2
Dinamarca	R2	C2	I	C2	R2	I	C2	C2	I
España	I2	R	–	I2	R	–	R2	R	–
Finlandia	L	L	L	L	L	L	L2	I2	L
Francia	C	C	R2	C2	C2	R2	C	C2	I2
Grecia	C	C2	C2	C	C2	C2	C	C	C2
Holanda	I	I	I	I	I	I	I2	I2	I2
Irlanda	I2	I	I	I2	I2	I	C	C	I2
Italia	C2	R2	R2	C2	C2	R2	C2	C2	C2
Luxemburgo	–	–	–	–	–	–	–	–	–
Portugal	I2	C	C	R2	C	C	C	C2	C2
Reino Unido (Inglaterra)	I	I	I	I2	I2	I2	I2	I2	I2
Reino Unido (Escocia)	L2	I2	L2	L2	L2	L2	L2	L2	L2
Suecia	L2	I	I	L2	I2	I	C	I2	I2

FUENTE: Elaboración propia a partir de OCDE (1998): *Education at a Glance*, p. 315.

C	Central en total autonomía	L	Local en total autonomía
C2	Central con consultas a otros niveles	L2	Local con consultas a otros niveles
R	Regional en total autonomía	I	Institucional (Centro Escolar) en total autonomía
R2	Regional con consultas a otros niveles	I2	Institucional (Centro Escolar) con consultas a otros niveles

Dir: Dirección

Prof.: Profesorado

PND: Personal No Docente

2. El nivel regional es el que toma la mayor parte de las decisiones.

En estos países, aunque haya que consultar con otros niveles, es una administración intermedia la que se encarga de la contratación, despido y

de establecer los deberes y las condiciones de trabajo, tanto del profesorado como de la dirección y del personal no docente. En este grupo nos encontraríamos países como Alemania, Austria, Bélgica y España.

3. **Un tercer grupo de países en el que es la administración local la que toma la mayor parte de las decisiones.** En este grupo se incluirían Finlandia y Escocia.
4. **Por último, aquellos países en los que la autonomía institucional es mayor, y por lo tanto es en ese nivel donde se toman la mayor parte de las decisiones.** En este grupo se incluirían Holanda, Irlanda, Inglaterra y Suecia.

En este apartado hay que tener en cuenta que la lectura es más horizontal que vertical, es decir las homogeneidades las encontramos internamente en cada país, mucho más que en visión vertical por cada uno de los diferentes aspectos analizados.

c) *Planificación y estructuras*

En el apartado de planificación y estructuras es, probablemente, donde se vea de forma más clara el control de los diferentes sistemas educativos. Este apartado, dada la complejidad de plasmación gráfica del mismo, hemos decidido dividirlo en dos subapartados: en el primero de ellos se analizan cuestiones relativas a la apertura o cierre de un centro, creación o supresión de un nivel, establecimiento o selección de programas para un tipo de centro particular o la selección de los programas de estudios propuestos en un centro determinado; en el segundo, se analizan las cuestiones relativas al abanico de materias enseñadas en un centro, la definición de los contenidos, la puesta en marcha de los exámenes oportunos y las disposiciones prácticas conducentes a la entrega y emisión de los títulos correspondientes.

c.1. PLANIFICACIÓN Y ESTRUCTURAS (I)

En la tabla I-1C(I), en el primer bloque de los indicadores analizados se ve claramente que las autoridades centrales, y en algunos casos las regionales, son las que toman la mayor parte de las decisiones y las autoridades locales o institucionales son las que tienen un menor poder de decisión. Si los analizamos de forma pormenorizada se concluye lo siguiente:

TABLA I-1C(I): LA ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR: PLANIFICACIÓN Y ESTRUCTURAS

	<i>Apertura/Cierre de un centro</i>	<i>Creación/Supresión de un nivel</i>	<i>Establecimiento de programas para un tipo de centro particular</i>	<i>Selección de los programas propuestos en un centro</i>
Alemania	R2	R	R	R2
Austria	C2	C	–	C2
Bélgica (Fr.)	R2	R2	R2	R2
Dinamarca	R	C	C	C
España	R	R2	R2	R
Finlandia	C	L2	L2	L2
Francia	R2	R2	C	R2
Grecia	R2	R2	C	C
Holanda	C2	I2	I2	I2
Irlanda	C2	I2	I2	I2
Italia	R2	R2	C2	C2
Luxemburgo	–	–	–	–
Portugal	C2	C	C2	C2
Reino Unido (Inglaterra)	C2	L2	C	I2
Reino Unido (Escocia)	L2	L2	C2	I2
Suecia	L	I2	C	L

FUENTE: Elaboración propia a partir de OCDE (1998): *Education at a Glance*, p. 315.

C	Central en total autonomía	L	Local en total autonomía
C2	Central con consultas a otros niveles	L2	Local con consultas a otros niveles
R	Regional en total autonomía	I	Institucional (Centro Escolar) en total autonomía
R2	Regional con consultas a otros niveles	I2	Institucional (Centro Escolar) con consultas a otros niveles

- **Apertura o cierre de un centro:** en la mayor parte de los casos la administración central o la regional toman la decisión de abrir o cerrar un centro escolar. Solamente varían Suecia, donde la administración local es la que toma esta decisión, y Escocia, donde la toma la administración local, aunque en este caso debe realizar algún tipo de consultas con otros niveles.
- **Creación y supresión de un nivel:** en este indicador se percibe que es la administración regional la que toma la mayor parte de las decisiones, aunque mayoritariamente (en cinco de los seis casos) lo tiene que ha-

cer realizando consultas con otros niveles. Aún así la administración central es la responsable de ello en tres casos (Austria, Dinamarca y Portugal), y siempre lo puede hacer de forma autónoma. Las administraciones locales y el propio centro también pueden tomar esta decisión en tres de los dieciséis casos (Finlandia, Inglaterra y Escocia), pero siempre realizando algún tipo de consulta a otros niveles.

- **Establecimiento de programas para un tipo de centro particular:** en la mitad de los casos, este tipo de decisión la toma la administración central; además, mayoritariamente puede tomar esta decisión de forma autónoma; aún así, en tres casos se toma realizando algún tipo de consultas a otros niveles. La administración regional también toma este tipo de decisiones en tres de los casos, uno de forma autónoma (Alemania) y en dos de ellos realizando consultas con otros niveles (España y la Comunidad Francesa de Bélgica). Finalmente, las administraciones más cercanas al ciudadano (local e institucional) son las que toman menor número de decisiones.
- **Selección de los programas propuestos en un centro:** de todos los indicadores analizados en este subapartado, es en éste donde hay una mayor diversificación en el reparto de las competencias de gestión. De todos modos, en la mayor parte de las ocasiones es la administración central (cinco de los dieciséis casos) la que toma las decisiones al respecto, aunque en tres de ellos (Austria, Italia y Portugal) tiene que hacer consultas a otras instituciones; la regional es la que toma esta decisión en cuatro ocasiones, en una de forma autónoma (España) y en tres realizando consultas a otros niveles (Alemania, Comunidad Francesa del Bélgica y Francia). El nivel institucional toma estas decisiones, haciendo consultas a otros niveles, en cuatro ocasiones: Holanda, Irlanda, Inglaterra y Escocia. La administración local es la que menos interviene, sólo lo hace en dos países nórdicos: Finlandia, donde tiene que hacer consultas con otros niveles y Suecia, donde lo hace de forma autónoma.

c.2. PLANIFICACIÓN Y ESTRUCTURAS (II)

En la tabla I-1C(II), en el segundo bloque de indicadores hay una mayor diversidad, aunque de forma general se ve un reparto de las competencias entre la administración central y la institucional. De todos modos vamos a realizar un análisis pormenorizado de los mismos:

TABLA I-1C(II): LA ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR: PLANIFICACIÓN Y ESTRUCTURAS

	<i>Abanico de materias enseñadas en un centro</i>	<i>Definición del contenido de la enseñanza</i>	<i>Puesta a punto de los exámenes</i>	<i>Entrega de los diplomas (organización práctica)</i>
Alemania	I2	R	R	I2
Austria	C2	–	C2	C2
Bélgica (C. Fr.)	R2	R2	R2	I2
Dinamarca	I2	C	C	C
España	I2	I2	–	I
Finlandia	L2	L2	C	C
Francia	C	C	C	R2
Grecia	C	C	I	I
Holanda	C2	I2	C	I2
Irlanda	I2	C2	C	C
Italia	C2	I2	C	I2
Luxemburgo	–	–	–	–
Portugal	C2	C2	C	C
Reino Unido (Ingl.)	I2	I2	C2	C
Reino Unido (Esco.)	I2	I2	C2	C2
Suecia	C2	I	C	–

FUENTE: Elaboración propia a partir de OCDE (1998): *Education at a Glance*, p. 315.

C	Central en total autonomía	L	Local en total autonomía
C2	Central con consultas a otros niveles	L2	Local con consultas a otros niveles
R	Regional en total autonomía	I	Institucional (Centro Escolar) en total autonomía
R2	Regional con consultas a otros niveles	I2	Institucional (Centro Escolar) con consultas a otros niveles

- **Abanico de materias enseñadas en un centro.** En este indicador el primer hecho reseñable es que las administraciones regionales y locales tienen, en pocas ocasiones, poder de decisión; este hecho tan sólo se da en la Comunidad Francesa de Bélgica y en Finlandia; además, en ambos casos, esta decisión tiene que ser compartida con otros niveles. En Grecia y Francia es la administración central la que toma esta decisión sin consultar con otras instancias. En Austria, Holanda, Italia, Portugal y Suecia, aún siendo la administración central la que toma esta decisión, tiene que

consultar con otros niveles. En el resto de los países analizados (Alemania, Dinamarca, España, Irlanda, Inglaterra y Escocia) la autonomía institucional en este campo es mayor, aunque deba realizar consultas con otros niveles.

- **Definición del contenido de la enseñanza.** En este indicador la situación no es radicalmente distinta a la analizada en el anterior. Así, podemos ver que en lo relativo a las administraciones locales y regionales, en este caso, Alemania se une a este grupo, que sigue siendo minoritario, aunque en su caso la decisión se toma forma autónoma. La administración central toma la decisión en cinco de los casos analizados; en tres de ellos lo hace forma autónoma (Dinamarca, Francia y Grecia) y en otros dos realizando consultas con otras administraciones (Irlanda y Portugal). La otra administración que tiene un gran poder de decisión en este indicador es la institucional: en seis de los casos es la que toma la decisión sobre la definición del contenido de la enseñanza, aunque en la mayoría de los casos esta decisión tiene que ser consultada (España, Holanda, Italia, Inglaterra y Escocia); tan sólo en Suecia la decisión es completamente autónoma por parte del centro escolar.
- **Puesta a punto de los exámenes.** La situación en este indicador es muy clara, ya que en la gran mayoría de los países es la administración central la que tiene la competencia sobre ella. Además, en la mayoría de los casos esta competencia la ejerce en total autonomía (Dinamarca, Finlandia, Francia, Holanda, Irlanda, Italia, Portugal y Suecia), y tiene que hacer consultas sólo en otros tres casos (Austria, Inglaterra y Escocia). La administración regional tiene competencia exclusiva en un solo caso (Alemania) y debe realizar consultas en otro (Comunidad Francesa de Bélgica). Tan sólo en Grecia es el centro escolar quien toma la decisión.
- **Organización práctica de la entrega de los diplomas.** En este indicador podemos observar que hay dos tendencias claramente contrapuestas. Por un lado, hay un grupo de países en los que es la administración central la competente, bien de forma autónoma (Dinamarca, Finlandia, Irlanda, Portugal e Inglaterra) o bien realizando consultas a otras instituciones (Austria, y Escocia). Por otro lado, hay otro gran grupo de países en los que es la Institución escolar la que toma esta decisión, bien de forma autónoma como en España y Grecia o bien realizando consultas con otras instituciones en Alemania, Comunidad

Francesa de Bélgica, Holanda e Italia. La excepción la encontramos en Francia, donde es la administración regional, la que, tras realizar consultas, toma esta decisión.

2. PRESUPUESTO Y FINANCIACIÓN DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR

La financiación de un sistema educativo es una tarea compleja, a la cual cada vez se dedica mayor cantidad de recursos y siempre parece ser insuficiente. De todos modos, en este caso tampoco podemos olvidarnos de que la financiación de todos y cada de los sistemas responde a tres factores principales: el histórico, el administrativo y el político. Histórico, ya que proviene de las raíces mismas de los sistemas educativos nacionales; administrativo, ya que la organización del Estado tiene mucho que ver con los diferentes flujos económicos; y político, ya que diferentes visiones de gestión de un mismo Estado pueden tener como consecuencia actuaciones completamente divergentes.

2.1. Reparto de competencias

Recientemente ha sido publicado un exhaustivo informe de la Red Europea de Información sobre Educación, Eurydice (2001b), que recoge y analiza en profundidad esta cuestión, incluso recogiendo en parte lo que ha sido la historia de los últimos 30 años de los sistemas educativos europeos. En este informe se recoge la situación en Europa en el curso escolar 1997/98, lo cierto es que en estos últimos años no ha habido cambios radicales en los sistemas de financiación, aunque en algún caso, como es el español, se ha profundizado en la descentralización al concluir el proceso por el cual el Ministerio de Educación ha transferido las competencias educativas a las distintas Comunidades Autónomas.

TABLA I-2A: REPARTO DE COMPETENCIAS RELATIVO A LA FINANCIACIÓN DE LA EDUCACIÓN ENTRE LOS PODERES PÚBLICOS, EN 1970 Y 1998, EN EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR

	Nivel superior		Reparte entre nivel superior y nivel medio			Nivel medio
	Modelo 1		Modelo 2			Modelo 3
	Gobierno Central/Federal	Comunidades	Gobierno Central (personal, funcionamiento) y Colectividades Territoriales sobre dotaciones y fondos (otros gastos)	Länder / Comunidades (personal) y Colectividades Territoriales sobre sus fondos propios (otros servicios)	Gobierno Central y Colectividades Territoriales reembolsadas por el Estado	Colectividades Territoriales sobre sus fondos propios y dotación complementaria
1970	Bélgica, España, Francia, Irlanda, Luxemburgo, Austria, Portugal		Grecia, Italia, Suecia	Alemania	Dinamarca, Finlandia, Holanda	Reino Unido, Finlandia, Suecia, Reino
1998	Irlanda, Luxemburgo, Austria, Portugal	Bélgica, España	Grecia, Francia, Italia, Holanda	Alemania		Dinamarca, Finlandia, Suecia, Reino Unido

FUENTE: Elaboración propia a partir de EURYDICE (2001c): *Questions clés de l'éducation en Europe. Vol 2: Le financement et la gestion des ressources dans l'enseignement obligatoire*, p. 174.

En este sentido, Eurydice (2001c: 174) propone los tres modelos expuestos en la tabla anterior, en los que se ponen en evidencia tres formas de gestión de las decisiones relativas a la financiación de la educación, principalmente la definición del volumen de recursos. Estos tres modelos son los siguientes:

1. Un modelo centralizado, en el que el conjunto de las decisiones son tomadas a nivel central o a nivel de las comunidades.
2. Un modelo compartido, donde las decisiones tomadas son generalmente compartidas entre el Estado, que se encarga de la financiación del personal (normalmente docente, pero en algunos casos también el no docente) y las autoridades locales que se encargan de los otros gastos.
3. Un modelo descentralizado, donde el conjunto de decisiones son tomadas por las autoridades locales.

En los últimos decenios se ve que los modos de financiación no han variado de forma fundamental; pero hay que tener en cuenta, además, que

la mayor parte de los países han implementado reformas en los modos de financiación de la enseñanza obligatoria. En la mayor parte de los casos los cambios han sido tendentes hacia un mayor grado de descentralización hacia las autoridades locales o los centros escolares (EURYDICE, 2001b: 13).

Estas medidas de descentralización de la educación en los países de la Unión Europea han tenido dos consecuencias que son analizadas en el informe de Eurydice (2001c, 178 y ss). Por una parte, las operaciones de descentralización de la financiación hacia las municipalidades han conducido a un aumento o estabilización de los gastos en educación, lo cual ha podido tener consecuencias no deseadas en otros gastos sociales; y, por otra parte, en relación a los principios igualitarios generalmente fundamentales en los países analizados, como consecuencia de esta descentralización se comienzan a observar diferencias que se marcan progresivamente entre los niveles de gasto de las distintas municipalidades.

2.2. Los recursos

Se puede constatar que en los quince países de la Unión, la Educación Secundaria Inferior es gratuita, al menos en la red pública. Las familias no deben pagar cantidad alguna para cubrir los costos de escolarización. Ello no implica que no tengan que aportar cantidades variables para el pago de otro tipo de servicios: libros de texto, comedor, actividades extraescolares y deportivas. Ciertamente, en este sentido hay claras divergencias entre los distintos países, tal y como se puede ver en la siguiente tabla:

En la tabla I-2B el apartado de recursos ha sido dividido en dos subapartados. Por un lado, se van a analizar cuestiones relativas a la asignación de recursos tanto para personal docente y no docente, como para gastos de funcionamiento y gastos en capital. Por otro lado, se van a analizar los indicadores relativos a la utilización de los recursos en gastos de personal, otros gastos de funcionamiento y gastos en capital.

TABLA I-2B: LA ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR: RECURSOS

	Asignación de recursos para				Utilización de recursos para		
	Personal docente	P.N.D.	Otros gastos de funcionamiento	Gastos en capital	Personal	Otros gastos de funcionamiento	Gastos en capital
Alemania	R	L	L	L2	R2	I	L2
Austria	R2	R2	R2	C2	R2	I2	R2
Bélgica (C.Fr.)	R	R2	R2	R2	I2	R	R2
Dinamarca	R2	R	R2	R2	R2	I2	R2
España	-	-	R	R	R2	I2	R
Finlandia	L2	L	L2	L	L2	L2	L
Francia	R2	R2	R	R2	I2	I2	R2
Grecia	C2	C2	R2	R2	C2	R2	R2
Holanda	C	C	C	L	I	I	I
Irlanda	C	C	C	C2	I2	-	-
Italia	R2	R2	L2	R2	C2	I2	R2
Luxemburgo	-	-	-	-	-	-	-
Portugal	C	C	R2	R2	C2	I2	C2
Reino Unido (Ingl.)	I2	I2	I2	I2	I	I	-
Reino Unido (Esco.)	L2	L2	L2	L2	I2	I2	L2
Suecia	L	I	I	L2	I	I	I

FUENTE: Elaboración propia a partir de OCDE (1998): *Education at a Glance*, p. 315.

C	Central en total autonomía	L	Local en total autonomía
C2	Central con consultas a otros niveles	L2	Local con consultas a otros niveles
R	Regional en total autonomía	I	Institucional (Centro Escolar) en total autonomía
R2	Regional con consultas a otros niveles	I2	Institucional (Centro Escolar) con consultas a otros niveles

2.2.1. Asignación de recursos

- **Personal docente.** En la mayoría de los casos nos encontramos con que la asignación de los recursos para gastos de personal los realizan las administraciones que están más lejos del ciudadano. Así, la administración central toma decisiones en este campo en tres casos sin realizar ningún

tipo de consultas (Holanda, Irlanda y Portugal), y en otra realizando algún tipo de consultas (Grecia). La administración regional es la competente en seis casos; en dos la decisión se toma de forma autónoma (Alemania y la Comunidad Francesa de Bélgica) y en otros cuatro realizando consultas con otras administraciones (Austria, Dinamarca, Francia e Italia). Finalmente, la administración local sólo es la competente en tres casos; en uno de ellos de forma autónoma (Suecia) y en los otros dos debe consultar con otras administraciones (Finlandia y Escocia). La institución escolar es competente, realizando consultas, tan sólo en una ocasión (Inglaterra).

- **Personal no docente.** En lo que concierne al personal no docente, nos encontramos en una situación muy similar al caso anterior. Así, los países que gestionan el personal docente desde las autoridades centrales, hacen lo mismo con el personal no docente: Holanda, Irlanda y Portugal lo hacen de forma autónoma y Grecia realizando algún tipo de consultas. En cinco casos es la administración regional la responsable, aunque en cuatro de ellos esta responsabilidad es compartida (Austria, Comunidad Francesa de Bélgica, Francia e Italia) y en uno sólo es ejercida de forma autónoma (Dinamarca). La administración local ejerce esta competencia de forma autónoma en dos países (Alemania y Finlandia) y realizando consultas en uno sólo (Escocia). La administración que tiene competencias en menor número de países es la institucional (de forma autónoma en Suecia y realizando consultas en Inglaterra).
- **Otros gastos de funcionamiento.** Tal y como podemos ver en la tabla, este apartado está gestionado en la mayoría de las ocasiones por la administración regional, en dos casos de forma autónoma (España y Francia) y en cinco realizando consultas con otras administraciones (Austria, Comunidad Francesa de Bélgica, Dinamarca, Grecia y Portugal). El resto de administraciones aparecen reseñadas en un número menor de ocasiones. Así, la administración central tiene competencias, y en este caso exclusivas, en dos ocasiones (Holanda e Irlanda); la administración local en cuatro, de forma exclusiva en Alemania y con consultas en Finlandia, Italia y Escocia; y la administración institucional en dos, una de forma autónoma (Suecia) y otra realizando consultas (Inglaterra).
- **Gastos en capital.** Como en el caso anterior, el capítulo relativo a los gastos en capital es decidido, principalmente, por la administración regional, aunque en la mayoría de los casos deben realizar consultas con otros niveles (Comunidad Francesa de Bélgica, Dinamarca, Francia, Grecia, Italia y Portugal); tan sólo esta administración toma las decisiones de forma autónoma en España. La administración central toma estas decisio-

nes en dos casos (Austria e Irlanda), además cuando toma estas decisiones tiene que realizar consultas con otros niveles. La administración local es competente en este aspecto en Finlandia y Holanda y debe realizar consultas en Alemania, Escocia y Suecia. Tan sólo en un caso nos encontramos una prevalencia de la administración institucional (Inglaterra), donde además debe realizar consultas con otros niveles.

2.2.2. *Utilización de los recursos*

- **Personal.** La utilización de los recursos para el personal es gestionada principalmente por la administración institucional (centro escolar). Así, lo hacen de forma autónoma Holanda, Inglaterra y Suecia y con consultas a otros niveles en la Comunidad Francesa de Bélgica, Francia, Irlanda y Escocia. La administración regional tiene esta competencia, siempre compartida, en Alemania, Austria, Dinamarca y España. La administración central también tiene que realizar consultas y lo realiza en Grecia, Italia y Portugal. Finalmente, la administración local sólo aparece reflejada en el caso de Finlandia, donde además tiene que hacerlo de forma compartida.
- **Otros gastos de funcionamiento.** En este apartado se agudiza más la tendencia de gestión a nivel de centro. Así, podemos ver cómo en once ocasiones es ésta la responsable, en cuatro casos de forma completamente autónoma (Alemania, Holanda, Inglaterra y Suecia) y en siete realizando consultas con otras administraciones (Austria, Dinamarca, España, Francia, Italia, Portugal y Escocia). La administración regional es competente en la Comunidad Francesa de Bélgica y debe realizar consultas en Grecia. La administración local sólo es competente, y además realizando consultas, en Finlandia. Finalmente, es de destacar la desaparición total de la administración central en este apartado.
- **Gastos en capital.** En lo relativo a este apartado se ve una clara diferencia con respecto a los dos anteriores, ya que la administración regional es la que ejerce la mayor parte de las competencias, aunque en la mayoría de los casos deba realizar consultas con otras instancias. Así ocurre en Austria, Comunidad Francesa de Bélgica, Dinamarca, Francia, Grecia e Italia, siendo competente de forma exclusiva tan sólo en España. La administración local las ejerce de forma exclusiva en Finlandia y de forma compartida en Alemania y Escocia. La administración central también tiene que realizar consultas con otros niveles en Portugal y la administración institucional es competente de forma autónoma en Holanda y Suecia.

2.3. Libros, transporte y manutención

Dentro del apartado de financiación, uno de los aspectos que cada vez está teniendo mayor presencia a la hora de contabilizar los gastos y la financiación

TABLA I-2C: GRADO DE FINANCIACIÓN POR PARTE DE LOS PODERES PÚBLICOS DE LOS GASTOS RELATIVOS A LOS LIBROS, TRANSPORTE Y MANUTENCIÓN EN LA ENSEÑANZA PÚBLICA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR. AÑO ESCOLAR 1997/98

		Libros	Transporte	Manutención
Alemania		Relativa	Relativa	Sin Financiación
Austria		Parcial	Completa	Parcial
Bélgica	C. Flam.	Sin Financiación	Relativa	Sin Financiación
	C. Fran.	Parcial	Parcial	
	C. Ale	-	-	
Dinamarca		Completa	Completa	Sin Financiación
España		Relativa	Relativa	Relativa
Finlandia		Completa	Completa	Completa
Francia		Completa	Completa	Relativa
Grecia		Completa	Completa	Sin Financiación
Holanda		Sin Financiación	Sin Financiación	Sin Financiación
Irlanda		Relativa	Relativa	Sin Financiación
Italia		Relativa	Completa*	Completa*
			Relativa*	Relativa*
Luxemburgo		Sin Financiación	Completa	Sin Financiación
Portugal		Relativa	Completa	-
Reino Unido		Completa	Relativa	Relativa
Suecia		Completa	Completa	Completa

FUENTE: Elaboración propia a partir de EURYDICE (2001c): *Questions clés de l'éducation en Europe. Vol 2: Le financement et la gestion des ressources dans l'enseignement obligatoire*, p. 85.

* Ciertas Municipalidades

Modalidades de financiación:

Completa: La financiación es completa para todos los alumnos; en el caso del transporte es por encima de un determinado número de kilómetros

Parcial: La financiación es parcial para todos los alumnos

Relativa: la financiación se lleva a cabo en función de los ingresos de la unidad familiar y otros criterios

Sin Financiación: no hay financiación para nadie.

son los relativos a libros, transporte y manutención, con el objetivo de ayudar a las familias en capítulos importantes de los gastos generados en este nivel de enseñanza. El objetivo siempre es facilitar el mayor grado de gratuidad.

Tal y como podemos ver en la tabla I-2C, seis de los quince países (Dinamarca, Finlandia, Francia, Grecia, Reino Unido y Suecia) financian completamente los libros de texto a todos los alumnos. Son los países nórdicos los que atienden la financiación de este modo, además de Grecia, Francia y Reino Unido. Dos países los financian parcialmente (Austria y la Comunidad Francesa de Bélgica) y otros cinco los financian en función de los ingresos familiares (Alemania, España, Irlanda, Italia y Portugal). No hay financiación tan sólo en tres de los países de la Unión Europea (Comunidad Flamenca de Bélgica, Holanda y Luxemburgo), estas tres unidades territoriales son parte del Benelux, lo cual puede explicar la conjunción de planteamientos en estos ámbitos; este mismo hecho se puede observar en los otros dos aspectos analizados: transporte y manutención.

En lo relativo al transporte podemos ver que hay una cierta tendencia a la financiación del mismo, sobre todo cuando la distancia entre el centro escolar y la residencia familiar es superior a algunos kilómetros, ya que en nueve de los quince países se produce así. Las financiaciones relativas también se dan en algunos países de la Unión, la parcial tan sólo en la Comunidad Francesa de Bélgica y únicamente Holanda no financia cantidad alguna de los gastos de transporte. Como análisis general, podemos ver que, en este capítulo, hay una intervención económica por parte de los poderes públicos en el sentido de apoyar a las familias en el gasto de formas diversas (financiación total, parcial o relativa); la excepción holandesa, además de poder ser interpretada por razones orográficas y de tamaño pequeño, se puede ver como un criterio general ya que en ninguno de los tres aspectos analizados hay financiación alguna.

De estos tres indicadores analizados aquel en el que se puede decir que hay un mayor grado de acuerdo es en el de la manutención. Siete de los quince países (Alemania, Bélgica, Dinamarca, Grecia, Holanda, Irlanda y Luxemburgo) no financian la manutención de los alumnos y en otros cuatro la financiación es parcial en función los ingresos familiares (España, Francia, Italia y Reino Unido). Finlandia, junto con algunos municipios italianos, es el único que financia completamente este concepto. En este aspecto hay que tener en cuenta que una variable importante al realizar el análisis son los tiempos escolares, que pueden incidir directamente en la no financiación de este concepto. Horarios intensivos, como el caso alemán, hacen innecesario financiar los comedores escolares.

2.4. Las redes educativas en la Educación Secundaria Inferior

Junto con la red pública hemos de considerar que también en este nivel de enseñanza la implicación de los centros privados ha sido y es notoria en algunos de los países de la Unión Europea, en función de las tradiciones religiosas y privatizadoras de la enseñanza. Por lo tanto, en este apartado observaremos los índices de asistencia de los alumnos a los centros de Educación Secundaria Inferior.

TABLA I-2D: PORCENTAJE DE ALUMNOS QUE ACUDEN A CENTROS PRIVADOS EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR

		Porcentaje de alumnos que acuden a centros privados
Alemania		Hauptschulen: 1,7%
		Realschulen: 7,1%
		Gymnasium: 10,2%
		Gesamtschulen: 1,7%
Austria		3,95%
Bélgica	C. Flamenca*	74,72%
	C. Francesa*	56,9%
	C. Alemana*	52,5%
Dinamarca		11,9%
España		30,2%
Finlandia		1,9%
Francia		20,7%
Grecia		4,6%
Holanda		77%
Irlanda		62,5%
Italia		3,8%
Luxemburgo (1)		7,9%
Portugal		9,3%
Reino Unido		6,4% (no subvencionados)
Suecia (2)		3,0%
FUENTE: Elaboración propia a partir de EURYDICE (2000b): <i>L'enseignement privé/non-public dans les états membres de l'Union Européenne: formes et statuts.</i>		

(1) En los datos no hay diferenciación entre Secundaria Inferior y Superior.

(2) Datos de la Educación obligatoria (no hay diferenciación entre Primaria y Secundaria Inferior).

A la vista de los datos recogidos en la tabla anterior, cabe agrupar los países en función de los porcentajes de alumnos que acuden a centros de la red privada. El criterio seguido para esta agrupación ha sido sugerido por los propios datos.

- Menos del 10%: Alemania, Finlandia, Grecia, Italia, Luxemburgo, Portugal, Reino Unido y Suecia.
- Entre el 10 y el 30%: Austria, Dinamarca y Francia.
- Entre 30 y 60%: Bélgica (Comunidades Francesa y Alemana) y España.
- Más de 60%: Bélgica (Comunidad Flamenca), Holanda e Irlanda.

En el mayor número de países prevalece de forma absoluta la red pública sobre la red privada (menos del 10%). En este sentido hemos de señalar que no solamente constatamos el mayor número de países, sino también que los países implicados tienen un número mayor de población escolar (Alemania, Italia o Reino Unido, por ejemplo). Si a ello sumamos Francia con un 20% podemos afirmar que la mayoría de la población escolar en este nivel de enseñanza está escolarizada en centros públicos.

De todos modos hay que tener en cuenta que esta presencia muy diferente de las distintas modalidades de centros no públicos en los distintos sistemas educativos de los países de la Unión Europea, viene explicada por diversas razones de tipo histórico y religioso, principalmente, que llevan a distintas posibilidades de financiación de la educación por parte de los diferentes gobiernos, tanto del estado como de las regiones o comunidades.

Además, todo ello no implica necesariamente que parte de los costes de la educación tenga que ser soportado por los padres que deciden escolarizar en estos tipos de centros a sus hijos, así en los casos en los que hay una mayor presencia de la red privada (Comunidad Flamenca de Bélgica, Holanda e Irlanda) hay que tener en cuenta que, en la mayor parte de los casos, estos centros reciben fondos públicos que en muchos casos son muy similares a los que reciben los centros públicos de ese mismo nivel y que por lo tanto, las familias de los alumnos que acuden a estos centros no tienen que sufragar cantidad alguna por este concepto.

En este sentido en los países de la Unión Europea se podrían establecer cuatro tipologías de centros no estatales (Binanti, 2001: 35-36):

1. **Escuela no estatal con equivalencia completa** con la escuela estatal (véase los casos de Bélgica, Dinamarca y Países Bajos).

2. **Escuela no estatal subvencionada** (Austria, Francia, Inglaterra, Gales, Noruega, Portugal, Alemania, España, Suecia e Italia).
3. **Escuela no estatal independiente y autofinanciada** (Inglaterra y Gales, en lo relativo a las *independent schools*, Grecia y Escocia).
4. **Sólo escuela no estatal**, en situación de total ausencia de la escuela pública (Irlanda).

3. ESTRUCTURA INSTITUCIONAL Y FINALIDADES DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR

3.1. La Educación Secundaria Inferior: Estructura institucional⁽²⁾

Una de las características básicas de la Educación Secundaria Inferior en Europa es la diversidad de estructuras institucionales que se encuentran en el conjunto de los países. Tan sólo en el nivel cuantitativo podemos ver que entre los quince países de la Unión Europea hay más de 40 diferentes, tal y como se puede ver en la tabla I-3A.

La causa de esta variedad de instituciones puede deberse a que los sistemas educativos históricamente han intentado dar respuesta de forma muy diversa a la prolongación de la educación primaria, sobre todo a partir de la Segunda Guerra Mundial. La respuesta en cada uno de los países implicados no ha sido uniforme, pues las condiciones sociales y económicas implicaban crear redes de escolarización de acuerdo con esas necesidades, bien para atender la demanda de mano de obra cualificada, bien para organizar el sistema de acceso a redes superiores de enseñanza.

De todos modos, uno de los elementos comunes que se puede encontrar en este aspecto es el completo acuerdo sobre la necesidad de que esta etapa la enseñanza sea obligatoria y a tiempo completo, lo cual ocurre en todos los países concernidos en este estudio. La tendencia, en este sentido, es conseguir la universalización obligatoria en estos niveles de enseñanza, al igual que en el siglo XIX se pretendía con la enseñanza primaria.

⁽²⁾ En este epígrafe el análisis se centra en las diversas instituciones que ofrecen la Enseñanza Secundaria Inferior desde una perspectiva inter-países, para acercarse a la cuestión desde un planteamiento estructural. Se relega para el siguiente capítulo (dedicado al currículo) un análisis más referido a las instituciones desde una perspectiva intra-países para determinar los distintos tipos de estudios y acercarse así a la problemática de la diversificación curricular.

Por otra parte, hay que señalar que la mayor parte de este proceso de institucionalización no ha sufrido reformas radicales en los últimos 20 años. Los casos de España y Portugal, debido a las condiciones políticas y a los cambios y reformas institucionales vividas en estos dos países, ha obligado en los últimos años a unas reformas educativas de profundo calado, una de cuyas consecuencias ha sido la prolongación de la Educación Obligatoria. Las reformas llevadas a cabo en Austria, Alemania y Holanda, donde los alumnos cursan la educación secundaria en centros integrados, les permite elegir opciones diferentes relegando las antiguas estructuras rígidas en las que se mantenía el sistema educativo. Por lo tanto, en la actualidad podemos observar un panorama donde rige una cierta "estabilidad institucional", con la posibilidad de homologación con el caso de otros países europeos.

TABLA I-3A: NOMBRE Y DESCRIPCIÓN DE LAS INSTITUCIONES EN LAS QUE SE IMPARTE EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR

		Nombre	Descripción
Alemania		<i>Gesamtschule</i>	Enseñanza general a tiempo completo. Hay dos modalidades, la cooperativa que combina las otras tres modalidades de secundaria en una y la de tipo integrado que constituye una entidad educativa y organizativa única
		<i>Gymnasium</i>	Enseñanza secundaria general avanzada y prepara a los alumnos para la educación superior
		<i>Realschule</i>	Enseñanza general ampliada a tiempo completo
		<i>Hauptschule</i>	Enseñanza básica que conduce al final de la escolaridad obligatoria
Austria		<i>Hauptschule</i>	Enseñanza general a tiempo completo
		<i>Allgemeinbildende Höhere Schule</i>	Enseñanza secundaria general avanzada y prepara a los alumnos para la educación superior
Bélgica	C.Flam.	<i>Atheneum</i>	Enseñanza secundaria general, profesional, técnica y/o artística a tiempo completo.
		<i>College</i>	Enseñanza secundaria general, profesional, técnica y/o artística a tiempo completo.
		<i>Instituut</i>	Enseñanza secundaria general, profesional, técnica y/o artística a tiempo completo
		<i>Middenschool</i>	Primer ciclo de educación secundaria general, puede ofrecer también un la primera y segunda fase de la educación secundaria
		<i>Technisch Atheneum</i>	Enseñanza secundaria profesional, técnica y/o artística a tiempo completo
		<i>Technisch Instituut</i>	Enseñanza secundaria profesional, técnica y/o artística a tiempo completo

TABLA I-3A: NOMBRE Y DESCRIPCIÓN DE LAS INSTITUCIONES EN LAS QUE SE IMPARTE EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR (*Continuación*)

		Nombre	Descripción
	C. Fran.	<i>Athénée</i>	Enseñanza secundaria general, técnica y profesional a tiempo completo.
		<i>Collège</i>	Enseñanza secundaria general, técnica y profesional a tiempo completo.
		<i>Institut</i>	Enseñanza secundaria general o principalmente técnica y profesional a tiempo completo.
		<i>Lycée</i>	Enseñanza secundaria general, técnica y profesional a tiempo completo.
	C. Ale.	<i>Sekundarschule</i>	Enseñanza secundaria general a tiempo completo.
Dinamarca		<i>Folkskole</i>	Enseñanza primaria y secundaria inferior a tiempo completo
España		Instituto de Educación Secundaria	Enseñanza general a tiempo completo
Finlandia		<i>Peruskoulu/ Grundskola</i>	Enseñanza general a tiempo completo
Francia		<i>Collège</i>	Enseñanza general a tiempo completo
Grecia		<i>Gymnasio</i>	Enseñanza general a tiempo completo
Holanda		<i>Middelbaar Algemeen Voortgezet Onderwijs (MAVO)</i>	Enseñanza general y profesional a tiempo completo
		<i>Hoger Algemeen Voortgezet Onderwijs (HAVO)</i>	Enseñanza general a tiempo completo
		<i>Voorbereidend Beroeps-onderwijs (VBO)</i>	Enseñanza general y profesional básica a tiempo completo
		<i>Voorbereidend Wetenschappelijk Onderwijs (VWO)</i>	Enseñanza general a tiempo completo
Irlanda		<i>Secondary School</i>	Enseñanza general a tiempo completo
		<i>Vocational School</i>	Enseñanza secundaria técnica y profesional
		<i>Community School</i>	Enseñanza general a tiempo completo
		<i>Comprehensive School</i>	Enseñanza general a tiempo completo
Italia		<i>Scuola Media</i>	Enseñanza general a tiempo completo
Luxemburgo		<i>Lycée général</i>	Enseñanza secundaria general avanzada y prepara a los alumnos para la educación superior
		<i>Lycée Technique</i>	Enseñanza secundaria técnica y profesional
Portugal		<i>Escola Basica (3º ciclo)</i>	Enseñanza general a tiempo completo
Reino Unido	Inglaterra y Gales	<i>Comprehensive School</i>	Enseñanza general a tiempo completo
		<i>Grammar School</i>	Enseñanza general académica a tiempo completo
		<i>Middle School</i>	Enseñanza general a tiempo completo
		<i>Secondary Modern School</i>	Enseñanza general a tiempo completo
	Irlanda del Norte	<i>Grammar School</i>	Enseñanza general académica a tiempo completo
		<i>Secondary School</i>	Enseñanza general a tiempo completo
	Escocia	<i>Secondary School</i>	Enseñanza general a tiempo completo
Suecia		<i>Grundskola</i>	Enseñanza general a tiempo completo

La multitud de denominaciones con respecto a este nivel de la enseñanza no debería llevarnos a una confusión, pues lo importante es que la mayoría de ellas intentan atender las necesidades de formación post-primaria. Es cierto que la diversificación institucional es amplia en muchos de los países (Alemania, Austria, Bélgica, Holanda, Irlanda, Reino Unido y Luxemburgo), pero también se observa que la atención a estos niveles de enseñanza se plasma en una única institución en los casos de Dinamarca, España, Finlandia, Francia, Grecia, Italia, Portugal y Suecia. Por lo tanto, no podemos hablar de una convergencia esperable a corto plazo en este nivel de enseñanza pues los modelos deducibles de esta realidad educativa nos ofrecen un amplio abanico de posibilidades, aunque está claro la mayoría de los países mediterráneos y nórdicos han optado por una institución única en este nivel de enseñanza.

No obstante, en la mayor parte de los países se aprecia que hay una diferenciación institucional entre la educación primaria y secundaria. De todos modos, siguiendo a Green y otros (2001, 124), podemos observar que hay diversas modalidades en lo relativo a las estructuras de la Educación Secundaria Inferior:

1. La educación básica es continua a través de la fase obligatoria a tiempo completo y el sistema no distingue entre escolarización primaria y secundaria inferior. Esta situación se da en Suecia, Finlandia, Dinamarca y Portugal.
2. El sistema establece una clara distinción entre las fases primaria y secundaria inferior, y a los jóvenes no se les separa en itinerarios especializados o separados para la fase secundaria inferior. Lo que ocurre en Francia, Escocia, Italia, Grecia, España (después de la reforma) e Inglaterra y Gales (en términos amplios).
3. El sistema establece una clara distinción entre las fases primaria y secundaria inferior, y la mayoría de jóvenes son separados o seleccionados hacia itinerarios diferenciados o clases de educación para la fase secundaria inferior. Tal y como podemos ver en Alemania, Austria, Luxemburgo, Irlanda del Norte, y también Bélgica, Holanda e Irlanda.

3.2. Finalidades de la Educación Secundaria Inferior

Tras observar el nivel institucional es necesario tener en consideración qué finalidades plantea cada uno de los países para esta etapa educativa en cada una de las instituciones concernidas⁽³⁾.

TABLA I-3B: FINALIDADES DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR

Alemania	<i>Gesamtschule</i> : Socializar la educación ofreciendo un modelo basado en el principio de igualdad de oportunidades; retrasar lo más posible la edad de elección de una vía educativa en la práctica sin retorno; y contribuir a la integración social de los alumnos.
	<i>Gymnasium</i> : Ofrecer una formación académica para preparar a los alumnos para la educación superior.
	<i>Realschule</i> : Ofrecer una educación básica y un conjunto de materias relacionadas con el ejercicio profesional.
	<i>Hauptschule</i> : Conducir al alumno hacia métodos básicos de investigación, enseñándole a manejar información relevante, a plantear preguntas, comprobar hipótesis y desarrollar estructuras conceptuales.
Austria	<i>Hauptschule</i> : Ofrecer una educación holística e integrada, con énfasis en los valores morales, éticos y religiosos. Los conocimientos, las estrategias, las intuiciones y las actitudes son promovidas gracias al conocimiento general que la <i>Hauptschule</i> ofrece, combinado con el estudio más en profundidad de ciertas áreas específicas.
	<i>Allgemeinbildende Höhere Schule</i> : ofrecer a los alumnos una educación general, comprensiva y bastante profunda. Tiene una función doble: por un lado, prepara para el segundo ciclo de esta misma institución, y por otro lado, los alumnos pueden ser transferidos, al término de la misma, hacia escuelas de formación profesional y técnica.

Tal y como podemos ver en la tabla I-3B, las finalidades globales de la Educación Secundaria inferior se comparten, en gran medida, por parte de los países de la Unión Europea (Eurydice, 1997: 66), lo que contrasta con la gran diversidad institucional que hemos analizado en el punto anterior.

Seguindo a Green y otros (2001: 126), podemos ver que en la Educación Secundaria Inferior de los países de la Unión Europea hay **seis grandes líneas teleológicas**:

- Intento de desarrollar igualdad de oportunidades.
- Ofrecer una educación básica sana a tantos jóvenes como sea posible.
- Promover el cambio, la estabilidad social y la integración.

⁽³⁾ Se hará referencia aquí a las grandes finalidades de tipo general que se plantean para esta etapa de enseñanza considerando su vertiente más estructural. El análisis de los objetivos concretos, desde una vertiente más curricular se relega al segundo capítulo, en el epígrafe 2.1.

TABLA I-3B: FINALIDADES DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR
(Continuación)

Bélgica	C. Flam.	Ofrecer una educación básica general que permita a los alumnos familiarizarse con un gran abanico de áreas temáticas y que sean capaces de decidir por sí mismos cuáles desean seguir posteriormente.
	C. Fran.	<ul style="list-style-type: none"> – Promover la autoconfianza, el autoconcepto y el desarrollo de la personalidad de cada alumno, – motivar a cada estudiante hacia el dominio de la organización y gestión del conocimiento y hacia la adquisición de las competencias que le harán capaz de continuar aprendiendo a lo largo de toda la vida y le permitirán permanecer activamente en la vida económica, social y cultural, – preparar a cada alumno para una ciudadanía responsable, capaz de contribuir al desarrollo de una sociedad pluralista y democrática, que demuestre solidaridad y esté abierto hacia otras culturas, – asegurarse de que la totalidad del alumnado disfruta de igualdad de oportunidades para la emancipación social.
	C. Ale.	<p>La educación debe promover, en primer lugar, el desarrollo personal de cada alumno, proporcionándole un papel activo en su propia educación. La educación debe animar a la gente joven a tomar parte creativa y activa en la vida social y política, de manera que no sólo se centre en el empeño de adquirir nuevos conocimientos sino más bien en desarrollar estrategias y procesos.</p> <p>La educación debe reforzar la autoconfianza de los alumnos y enseñarles a respetar no sólo sus propias capacidades, su ritmo y sus métodos propios, sino también sus orígenes sociales y culturales</p> <p>La educación pretende animar a los jóvenes a convertirse en ciudadanos responsables dentro de una sociedad libre y democrática favoreciendo el despertar de su interés en asuntos sociales, políticos, culturales y económicos.</p>
Dinamarca		La <i>Folkskole</i> tiene como objetivo, en colaboración con los padres, que los alumnos adquieran conocimiento, estrategias, métodos de trabajo y vías de expresión personal de tal forma que éstos se desarrollen de un modo global. La <i>Folkskole</i> debe pretender crear oportunidades para facilitar estas experiencias y hacer surgir en los alumnos la motivación por una educación continua a lo largo de la vida partiendo de la confianza en sus propias posibilidades y del bagaje educativo que esta etapa les confiere. Es también un objetivo familiarizar a los alumnos con la cultura y lengua danesas y contribuir al entendimiento de otras culturas, además de prepararlos para la participación activa en la sociedad, la responsabilidad compartida y los derechos y deberes que uno tiene en una sociedad libre y democrática.
España		Transmitir a todos los alumnos los elementos básicos de la cultura, formarles para asumir sus deberes y ejercer sus derechos y prepararles para la incorporación a la vida activa o para acceder a la Formación Profesional Específica de grado medio o al Bachillerato.
Finlandia		El objetivo principal de esta etapa educativa consiste en apoyar el desarrollo de los alumnos hacia una inserción responsable ética y humanamente dentro de una sociedad, y dotarles del conocimiento y estrategias que necesitarán en la vida.
Francia		El <i>Collège</i> debe desarrollar el pensamiento lógico; debe asimismo enseñar a los alumnos a dominar las habilidades básicas de lecto-escritura, interpretación de imágenes y matemáticas; y debe también introducir a alumno en el uso de métodos de trabajo autónomos.
Grecia		Promover el desarrollo integral de los alumnos según sus habilidades en esas edades y según las propias demandas de la vida. El <i>gymnasio</i> ayuda a los alumnos a: ampliar sus sistemas de valores (morales, religiosos, nacionales, humanitarios y otros) de forma que modelen su comportamiento en relación a éstos; completar la adquisición de conocimientos con la reflexión social análoga correspondiente, entrenándose en métodos de resolución de problemas en un clima de diálogo y esfuerzo común; cultivar el uso del lenguaje como vehículo de expresión; desarrollar no sólo la mente sino también el cuerpo; fomentar el gusto por lo artístico y desarrollar las habilidades creativas propias; descubrir las propias capacidades, habilidades, inclinaciones e intereses para ser capaces de orientar su futuro tanto académico como profesional.
Holanda		Las autoridades públicas responsables de la educación han de garantizar y deben contribuir al desarrollo de los niños y jóvenes en función de los valores sociales e ideológicos actuales en la sociedad holandesa, y reconocer la importancia de la diversidad de estos valores, asimismo debe ofrecer una amplia educación general en la que no hace una diferencia estricta entre materias generales y técnicas.

TABLA I-3B: FINALIDADES DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR.
(Continuación)

Irlanda	El fin último de la educación es, precisamente, contribuir al desarrollo de todos los aspectos del individuo, que comprenden: el estético, el creativo, el crítico, el cultural, el emocional, el intelectual, el moral, el físico, el político, el social y el espiritual. El desarrollo de estos aspectos debe contribuir a la mejora en la vida del individuo y de la familia, y ayudarlo en el trabajo y en la vida, así como insertarle dentro de la comunidad a la que pertenece.
Italia	Los objetivos generales de la educación secundaria inferior son: contribuir en la preparación de los jóvenes y de los ciudadanos para la vida, preparación ésta basada en los principios establecidos en la Constitución, y promover la orientación de los alumnos para tomar las decisiones más acertadas en relación a sus estudios y a su profesión.
Luxemburgo	<i>Lycée général</i> : la educación secundaria general debe otorgar al alumno formación general suficiente para prepararle para la Educación Superior
	<i>Lycée Technique</i> : debe ser coeducativa y debe ofrecer, en estrecha colaboración con la industria, una educación general, social, técnica y profesional que prepare al alumnado a la vida laboral. Deberá, asimismo, preparar para la Educación Superior.
Portugal	Los objetivos específicos del tercer ciclo del <i>Ensino Básico</i> son, por un lado, la asimilación crítica y sistemática de ciertos conocimientos (cultura moderna, humanidades, literatura, artes, educación física), necesarios todos ellos para la integración en el mundo laboral al final de este ciclo, o para la continuación de estudios. También es objetivo prioritario ofrecer orientación suficiente al alumnado para que éste pueda hacer una opción consciente entre seguir estudiando o ponerse a trabajar.
Reino Unido	Los objetivos generales de la educación en el Reino Unido, a partir de la introducción del <i>National Curriculum</i> , se han centrado en el incremento de los estándares ofertados por el sistema por medio del establecimiento de metas exigentes pero alcanzables en el proceso educativo de los niños y jóvenes. Estas metas están determinadas en porcentajes del total de alumnos que deben conseguir unas determinadas calificaciones. Por ejemplo, para el año 2004, el 80-85% de todos los jóvenes de 14 años deben alcanzar el nivel 5 o superior en las calificaciones de Inglés (o Galés) y de Matemáticas/Ciencias.
Suecia	Todos los ciudadanos suecos deben tener acceso a una educación equivalente, independientemente del sexo, orígenes étnicos o sociales, o del lugar de residencia, igualdad que queda garantizada por un sistema educativo comprensivo y co-educacional, y por la aplicación del mismo curriculum a lo largo del territorio nacional. La educación pretende promover un desarrollo armónico de los alumnos hacia la responsabilidad tanto personal como cívica, como miembros de una sociedad. Toda la educación se desarrolla atendiendo a valores democráticos, facilitando el respeto a la igualdad y el valor de cada persona como ser único e irreplicable.

FUENTE: Elaboración propia a partir de EURYDICE, Eurybase (www.eurydice.org)

- Preparar a los jóvenes para todos los aspectos de la vida adulta: trabajo y ocio, familia y sociedad.
- Motivar a los jóvenes a aprender y prepararse para un mundo cambiante.
- Nutrir el bienestar de los jóvenes mientras estén en el sistema educativo.

A estas seis se podría añadir la orientación para el futuro que ayude a los alumnos a elegir la especialización correspondiente que, en muchos países, se va a dar en la Educación Secundaria Superior. La existencia de estos plan-

teamientos viene subrayada por otra cuestión que también es importante: la tendencia de que la Educación Secundaria Inferior no sea una etapa terminal. De esta manera esta etapa se convierte en un nivel de enseñanza en el que se permita la continuación de los estudios, bien sea en vías académicas, bien en vías profesionales. Como ejemplo de esta situación podríamos reseñar la política educativa francesa, que en la Ley de 1989 ya planteaba como un objetivo básico que el 80% del alumnado debía cursar alguna modalidad de Bachillerato.

Asimismo un fin que se aprecia de forma notable es la necesidad de la educación a lo largo de la vida. Esta finalidad viene explicitada en varios de los países analizados, y se corresponde con las políticas comunitarias que hacen de este aspecto uno de los ejes de desarrollo de la educación futura (Comisión de las Comunidades Europeas, 2000), cuando plantea los seis mensajes clave de ese documento:

1. Nuevas cualificaciones básicas para todos.
2. Más inversión en recursos humanos.
3. La innovación en la enseñanza y el aprendizaje.
4. Valorar el aprendizaje.
5. Redefinir la orientación y el asesoramiento.
6. Acercar el aprendizaje al hogar.

3.3. Duración de la Educación Secundaria Inferior

Una vez superada la enseñanza primaria, en este nivel de Educación Secundaria Inferior interesa señalar tanto la duración de los estudios, como la edad de incorporación del alumnado. Otro elemento que se ha tenido en cuenta es la edad a la que los jóvenes finalizan la etapa de educación obligatoria (tabla I-3C).

La Educación Secundaria Inferior tiene una duración que varía entre 3 y 6 años en los distintos países de la Unión Europea. La duración menor (3 años) la encontramos en diez de los quince países analizados (Dinamarca, Finlandia, Grecia, Holanda –HAVO y VWO–, Irlanda, Italia, Luxemburgo, Portugal, Reino Unido y Suecia). Cuatro años dura en cinco países (Austria, Bélgica, España, Francia, Holanda –VBO y MAVO–). La duración más larga, 5 o 6 años, se encuentra en las distintas modalidades que se dan en Alemania.

TABLA I-3C: DURACIÓN Y EDAD DE INCORPORACIÓN A LA EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR Y FINALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA

	Duración	Edad de Incorporación	Finalización Obligatoriedad
Alemania	5 años si van a <i>Hauptschulen</i> 6 años si van a <i>Realschulen</i> y al <i>Gymnasium</i>	10 años (en la mayoría de los <i>Länder</i>)	15
Austria	4 años	10 años	14
Bélgica	4 años	12 años	16
Dinamarca	3 años	13 años (7º año de la <i>Folkskole</i>)	16
España	4 años	12 años	16
Finlandia	3 años (ciclo superior de la <i>Peruskoulu</i>)	13 años (comienzo del ciclo superior de la <i>Peruskoulu</i>)	16
Francia	4 años	11 años	16
Grecia	3 años	12 años	15
Holanda	3 años (primer nivel de <i>HAVO</i> y <i>VWO</i>) 4 años (<i>VBO</i> y <i>MAVO</i>)	12 años	16
Irlanda	3 años	12 años	15
Italia	3 años	11 años	14
Luxemburgo	3 años	12 años	15
Portugal	3 años (3º ciclo del <i>ensino basico</i>)	12 años (3º ciclo del <i>ensino básico</i>)	15
Reino Unido	3 años	11 años	16
Suecia	3 años (tres últimos años de la <i>Gundskola</i>)	13 años (7º año de la <i>Gundskola</i>)	16

FUENTE: Elaboración propia a partir de EURYDICE (1997a): *La educación secundaria en la Unión Europea: Estructuras, organización y administración*, p. 10.

Aunque ya ha sido comentado en el epígrafe anterior, es necesario remarcar que algunos países establecen una clara diferencia institucional con la Escuela Primaria (principalmente los países nórdicos y Portugal), mientras que otros ofrecen una institución continua para la educación secundaria inferior y superior (Austria, Alemania, Irlanda y Reino Unido) y el resto tiene instituciones separadas entre la primaria, secundaria inferior y secundaria superior.

Un tercer aspecto que es interesante analizar es la edad de incorporación a la Educación Secundaria Inferior. En este aspecto también nos encontramos con distintas realidades, que van estrechamente unidas con la du-

ración de esta etapa educativa. Así, ésta varía desde los 10 años en Alemania (cuya duración es la más larga) y Austria, a los 13 años, que podemos observar en los países nórdicos: Dinamarca, Finlandia y Suecia. En Francia, Italia y Reino Unido, se ingresa a los 11 años y en Bélgica., España, Grecia, Holanda, Irlanda, Luxemburgo y Portugal a los 12 años.

Por último, es necesario remarcar que, en la mayor parte de los casos, la finalización de la Educación Secundaria Inferior coincide con el fin de la obligatoriedad escolar a tiempo completo a los 16 años, con la única excepción de Francia, donde la educación obligatoria se prolonga un año más que la duración del *Collège*. Por lo tanto, en este caso los alumnos deberán cursar un año de educación secundaria superior para finalizar la etapa obligatoria, en caso de que no hayan tenido que realizar un año suplementario de consolidación.

3.4. La acreditación de la finalización de la Educación Secundaria Inferior

Un tema importante para finalizar este apartado es el relativo a la acreditación de la finalización de esta etapa mediante los títulos que pueden obtenerse tras la superación de la misma. También interesa resaltar los sistemas de calificación seguidos en esas acreditaciones en cada uno de los países concernidos en este estudio.

La expedición del título a la finalización de la Educación Secundaria inferior se hace en ocho países (Austria, Bélgica, España, Finlandia, Francia, Grecia, Luxemburgo y Suecia) y en algunos *Länder* alemanes, a partir de las notas obtenidas y del trabajo de curso; en tres países (Dinamarca, Italia y Reino Unido), además hay que superar un examen final y en otros tres países (Holanda, Irlanda y Portugal) y en algunos *Länder* alemanes, se obtiene tras la superación de un examen final.

Otro elemento importante que hay que analizar es quién es el responsable de las calificaciones que obtiene el alumnado. En este aspecto hay también una cierta diversidad, así son los profesores de los alumnos exclusivamente en 8 países (Austria, Bélgica, España, Finlandia, Grecia, Luxemburgo, Portugal y Suecia) y en algunos *Länder* alemanes, en la mayor parte de los casos coincide con aquellos en los que el sistema de evaluación eran las notas y el trabajo de curso; en tres (Dinamarca, Francia e Italia) la calificación otorgada por el profesorado es ponderada por una calificación externa; en

el Reino Unido e Irlanda son examinadores externos lo que ejercen esta competencia y en Holanda son los profesores los que, siguiendo los criterios fijados por un organismo externo los que ejercen esta competencia. Ciertamente aquí vemos que hay diferentes modos de control del sistema, desde la autonomía de centro hasta el control por organismos externos.

TABLA I-3D: EXPEDICIÓN DEL TÍTULO ACREDITATIVO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR Y SISTEMA DE CALIFICACIÓN

	Expedición del título	Calificación final otorgada por
Alemania	Examen final (en algunos <i>Länder</i> para las <i>Realschule</i>) Notas y trabajo de curso (en la mayoría de los <i>Länder</i>)	Los profesores de los alumnos exclusivamente (la mayoría de los <i>Länder</i>) Los profesores, ponderada por una calificación externa (en algunos <i>Länder</i> para las <i>Realschule</i>)
Austria	Notas y trabajo de curso	Los profesores de los alumnos exclusivamente
Bélgica	Notas y trabajo de curso	Los profesores de los alumnos exclusivamente
Dinamarca	Examen final, notas y trabajo de curso	Los profesores, ponderada por una calificación externa
España	Notas y trabajo de curso	Los profesores de los alumnos exclusivamente
Finlandia	Notas y trabajo de curso	Los profesores de los alumnos exclusivamente
Francia	Notas y trabajo de curso	Los profesores, ponderada por una calificación externa (Trabajo de 2 cursos y examen)
Grecia	Notas y trabajo de curso	Los profesores de los alumnos exclusivamente
Holanda	Examen final	Los profesores, según los criterios fijados por un organismo externo
Irlanda	Examen final	Examinadores externos
Italia	Examen final, notas y trabajo de curso	Los profesores, ponderada por una calificación externa
Luxemburgo	Notas y trabajo de curso	Los profesores de los alumnos exclusivamente
Portugal	Examen final	Los profesores de los alumnos exclusivamente
Reino Unido	Examen final, notas y trabajo de curso	Examinadores externos
Suecia	Notas y trabajo de curso	Los profesores de los alumnos exclusivamente

FUENTE: Elaboración propia a partir de EURYDICE (2000c): *Glossaire européen de l'éducation. Établissement d'enseignement*, p. 95.

CAPÍTULO 2: EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR: ORGANIZACIÓN CURRICULAR Y EVALUACIÓN

*Javier M. Valle y
Santiago Hernández Abad*

En este segundo capítulo del estudio comparado nos vamos a detener en el análisis de las cuestiones referidas al desarrollo de la Educación Secundaria Inferior. Dentro de éstas, nos detendremos en cuestiones curriculares tales como su diseño, sus contenidos, o su organización, en aspectos relativos a la metodología de enseñanza y en los matices diferenciales respecto de la evaluación.

1. EL DISEÑO DEL CURRÍCULO

El equilibrio entre las distintas instancias que en cada país diseñan el currículo será el objeto de estudio de este apartado, que dedicaremos también al análisis de sus principios más generales.

Aunque en el capítulo primero ya se abordaron temas que tenían que ver con la distribución de competencias entre las distintas administraciones públicas con potestad reglamentaria en materia de educación, en éste nos referiremos más específicamente a lo que tiene que ver no tanto con la estructura educativa en general (ordenación del sistema, administración, etc.) sino con el dibujo específico de las líneas curriculares básicas.

Así pues, aunque algunas cosas resultarán redundantes con respecto a ese mencionado capítulo 1 debe tenerse en cuenta que es lógico que las consideraciones de carácter competencial que afectan a la generalidad del sistema educativo, se vean también reiteradas en lo referido particularmente al currículo.

1.1. Distribución de competencias en el diseño curricular

1.1.1. Competencias en el diseño

La tabla II-1a permite distinguir los distintos niveles de competencias a la hora de diseñar las líneas fundamentales del currículo para la Educación Secundaria Inferior. Se han establecido tres niveles diferentes como ya se hiciera para el capítulo I siguiendo a los de la OCDE (1998: 438 y ss):

1. **Central:** Referido a las instancias de nivel nacional (o de la federación en su caso).
2. **Regional:** Que se define por unidades políticas tales como los Estados en los países federales, o las provincias y/o regiones en los que no existe una estructura federal.
3. **Local:** Se corresponde con la municipalidad, ayuntamientos o estructuras análogas. Se trata de la unidad territorial más pequeña que tiene poder administrativo.
4. **Institucional:** en este nivel se incluyen los centros escolares con todos los órganos decisorios que los conforman; dentro de él se encuentran los administradores, profesores, padres, etc.

En dicha tabla, y para cada una de estas instancias correspondientes, se resumen las competencias a la hora de fijar las líneas básicas del contenido del currículo (áreas, materias, horas, distribución, etc.) en dos grandes categorías. Por un lado existe la competencia para *fijar* esas líneas fundamentales. Por otra parte, existe la posibilidad de *adaptarlas* en algún aspecto concreto, que puede ser mayor o menor en función de los países (posteriormente se concretarán en la tabla 2 los aspectos susceptibles de adaptación en el nivel de los centros).

La tabla II-1A refleja claramente, que en la mayoría de los países, **el diseño básico** fundamental del currículo de la Educación Secundaria Inferior **recae en el máximo nivel de decisión política del Estado**. Esto es así para todos los países de la U.E. salvo para Alemania, Bélgica, Reino Unido y Finlandia. Veamos estas **excepciones**.

A) Países donde **la competencia recae en el segundo nivel** (Regional/Estados Federados/Comunidades Autónomas):

- Por un lado está el caso de **Alemania**, de estructura Federal, donde son los Estados Federados (segundo nivel) y no la Federación, quienes mantienen las plenas competencias para el diseño curricular.

TABLA II-1A: EL REPARTO DE COMPETENCIAS EN EL DISEÑO DEL CURRÍCULO ESCOLAR

	CENTRAL (Nación/Federación)	REGIONAL (Estados federados, Regiones o Comunidades Autónomas)	LOCAL (Municipalidades)	INSTITUCIONAL (Escuelas, profesorado, padres, etc.)
Alemania		✓		<input type="checkbox"/>
Austria	✓	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bélgica Comunidad Flamenca		✓	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dinamarca	✓			<input type="checkbox"/>
España	✓	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
Finlandia			✓	<input type="checkbox"/>
Francia	✓			<input type="checkbox"/>
Grecia	✓			<input type="checkbox"/>
Holanda	✓			<input type="checkbox"/>
Irlanda	✓			<input type="checkbox"/>
Italia	✓			<input type="checkbox"/>
Luxemburgo	✓			<input type="checkbox"/>
Portugal	✓	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
Reino Unido		✓	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Suecia	✓		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
LEYENDA	✓ Diseño básico fundamental. <input type="checkbox"/> Posibilidad de adaptación.			

FUENTE: Elaboración propia a partir de EURYDICE: Eurybase (www.eurydice.org).

- Por otro se encuentran los casos de **Bélgica y Reino Unido** que, sin que su sistema político sea federal, el Estado, aunque con una unidad política representada en la monarquía, está, de *facto*, constituido por nacionalidades con alta autonomía en muchos aspectos de la gestión administrativa y, entre ellos, la educación.

En estos tres casos, la competencia básica del diseño curricular fundamental recae en el segundo nivel de decisión política (según la categorización expresada más arriba).

B) País donde la competencia recae en el tercer nivel (local):

- Otro caso distinto es el de **Finlandia**, donde siendo un estado no Federal, las localidades disfrutaban de amplias competencias, conforme a la Ley de Gobierno Local. En Finlandia existen 446 municipalidades (de las cuales 109 son denominadas “urbanas” –lo que incluye ciudades y pueblos–) y éstas tienen la obligación de proveer a sus ciudadanos de los servicios fundamentales básicos, entre ellos la educación obligatoria. Así pues, los gobiernos locales pueden diseñar las líneas curriculares fundamentales. Para el cumplimiento de esta premisa los Consejos Locales pueden recaudar sus propios impuestos entre sus ciudadanos, que pueden alcanzar hasta el 75% de su presupuesto.

No obstante, en todos estos casos mencionados, donde la responsabilidad competencial del diseño del currículo de la Educación Secundaria Inferior no recae en el máximo nivel de la administración política de Estado, existen organismos encargados de dar cierta coherencia al currículo para todo el territorio nacional.

En algunos casos en los que el primer nivel tiene la máxima responsabilidad de diseñar el currículo, los **niveles intermedios** (regional y local) de la administración política suelen tener capacidad para participar en alguna medida en el diseño curricular **pudiendo adaptar** éste en mayor o menor grado. Son los casos de **Austria, España, Portugal** (en el nivel de regiones) y **Suecia** (en el nivel local). Austria, por su propia estructura política de carácter federal. España, porque la estructura política propiciada desde la Constitución de 1978 configura el Estado de las Autonomías concediendo a éstas una gran capacidad legislativa propia. Portugal, debido al proceso general de descentralización que está sufriendo su sistema político y administrativo y que cada vez está confiriendo más potestad legislativa a sus 18 distritos (GREEN y otros, 2001: 456). Y en el caso de Suecia porque a partir de las reformas de 1991 (con la aprobación de la nueva Ley de Educación y Ley de Municipalidades) los gobiernos locales gozan de gran autonomía (GREEN y otros, 2001: 505).

El último de los niveles de nuestra categorización, **el centro escolar, siempre tiene cierta capacidad de adaptar el currículo** a su propia realidad contextual. Lo importante es distinguir en qué medida

esa capacidad se ejerce. Lo analizaremos con detalle en el próximo epígrafe.

1.1.2. *Autonomía de los centros públicos / poder de decisión*

Como puede apreciarse en la tabla II-1a, en todos los países, los centros escolares tienen cierta capacidad para adaptar el currículo a su realidad contextual. Ahora bien, esa capacidad está muy matizada en los distintos países. La tabla II-1b refleja diferentes aspectos curriculares en los cuales los centros pueden adaptar el currículo. Esa capacidad de maniobra se ha categorizado en tres niveles siguiendo a Eurydice (fuente de la tabla). Cuando se habla de "autonomía total" se refiere a una capacidad de decisión sin necesidad de consultas a otras instancias. Cuando se habla de "autonomía limitada" se hace referencia a la capacidad del centro a tomar decisiones siempre y cuando consulte a la autoridad competente o dentro de unos márgenes relativamente estrechos determinados por dicha autoridad educativa. La categoría de "sin autonomía" se refiere a la imposibilidad del centro de modificar los distintos aspectos de análisis ya que éstos le vienen determinados desde la instancia educativa competente. Lógicamente estas interpretaciones deben ser consideradas con cautela, dada la dificultad de simplificar en sólo tres categorías, la gran diversidad de grados de autonomía posibles.

TABLA II-1B: AUTONOMÍA EN LA TOMA DE DECISIONES CURRICULARES POR PARTE DE LOS CENTROS PÚBLICOS

	Número anual de días lectivos	Número anual de horas lectivas	Número semanal de horas lectivas	Número de horas lectivas por materia	Duración de un periodo	Comienzo y fin de clases	Distribución semanal de materias
Alemania	❖	○	○	○	○	❖	✓
Austria	❖	○	○	○	❖	❖	✓
Bélgica	Fr ○ Fl ○	○ ❖	○ ❖	○ ✓	○ ○	❖ ❖	✓ ✓
Dinamarca	○	❖	❖	❖	○	✓	✓
España	○	○	○	○	❖	❖	✓

TABLA II-1B: AUTONOMÍA EN LA TOMA DE DECISIONES CURRICULARES POR PARTE DE LOS CENTROS PÚBLICOS. (Continuación)

	Número anual de días lectivos	Número anual de horas lectivas	Número semanal de horas lectivas	Número de horas lectivas por materia	Duración de un periodo	Comienzo y fin de clases	Distribución semanal de materias
Finlandia (1)	○	❖	❖	❖	❖	✓	✓
Francia	○	○	○	○	✓	○	✓
Grecia	○	○	○	○	○	○	✓
Holanda	❖	❖	❖	✓	✓	✓	✓
Irlanda	○	○	○	❖	✓	❖	❖
Italia	○	○	❖	❖	✓	✓	✓
Luxemburgo	○	○	○	○	○	○	○
Portugal	○	○	○	✓	❖	❖	✓
Reino Unido (2)	○	❖	❖	✓	✓	✓	✓
Suecia	❖	✓	✓	❖	✓	✓	✓

FUENTE: EURYDICE (2002): *Las cifras clave de la educación en Europa, 2002*, p. 33.

- ✓ "Autonomía total".
- ❖ "Autonomía limitada".
- "Sin autonomía".

Notas:

- (1) La autonomía de los centros depende de la que cada autoridad municipal quiera conferir. La forma en que cada centro organiza esta autonomía y las instituciones mediante las que la ejerce pueden, pues, variar de un municipio a otro. La medida que aquí se toma es literal respecto a la fuente de Eurydice.
- (2) Se refiere a Inglaterra y Gales.

Para hablar del grado de la autonomía de los centros en cada país, a partir de la tabla II-1b se ha construido un "coeficiente de autonomía"⁽⁴⁾, que oscila entre 0 y 1. Los datos se reflejan en la tabla II-1c.

⁽⁴⁾ Dicho coeficiente ha sido calculado de la siguiente manera: Para cada uno de los 7 indicadores, se ha valorado con coeficiente 2 la "autonomía total", con coeficiente 1 la "autonomía limitada" y con coeficiente 0 la categoría de "sin autonomía". Se han sumado para cada país el total de los coeficientes y se han dividido por 14 que sería la puntuación máxima posible de un país con autonomía total en los siete indicadores. Así pues esa autonomía total vendría expresada por el coeficiente 1. La ausencia total de autonomía tendría el valor 0. El valor 0,5 indicaría una autonomía intermedia.

Dado el rango del coeficiente (0-1), se han señalado en oscuro las puntuaciones por encima de 0,50 y en claro las que están por debajo. El gráfico II-1a ordena los datos de menor a mayor autonomía.

TABLA II-1C: "COEFICIENTE DE AUTONOMÍA" DE LOS CENTROS PÚBLICOS

PAÍSES	COEFICIENTE DE AUTONOMÍA
Alemania	4/14 = 0,28
Austria	5/14 = 0,36
Bélgica	Fr 3/14 = 0,21
	Fl 7/14 = 0,50
Dinamarca	7/14 = 0,50
España	4/14 = 0,28
Finlandia	8/14 = 0,57
Francia	4/14 = 0,2
Grecia	2/14 = 0,14
Holanda	11/14 = 0,78
Irlanda	5/14 = 0,36
Italia	8/14 = 0,57
Luxemburgo	0/14 = 0
Portugal	6/14 = 0,43
Reino Unido	10/14 = 0,71
Suecia	12/14 = 0,86
MEDIA	96/224 = 0,43

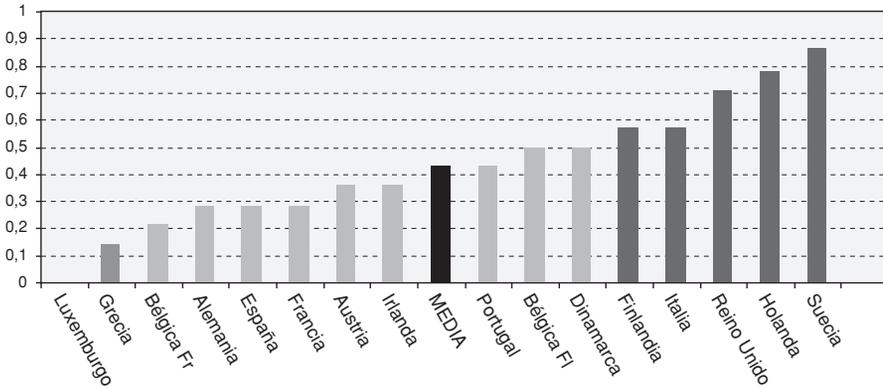
FUENTE: Tabla II-1b

A partir de los datos de la tabla II-1C y del gráfico II-1A, y teniendo en cuenta que el valor de autonomía media en términos del coeficiente sería 0,50 y que la media de los valores de autonomía obtenida por el conjunto de los países es de 0,43, podemos hablar de distintos grupos de países en función de la autonomía de sus centros en relación con las cuestiones del currículo.

1º) **Países con mucha autonomía** (valores por encima de 0,70)

El país con mayor autonomía en sus centros es Suecia, seguido de Holanda y el Reino Unido. Todos ellos tienen un coeficiente mayor de 0,70, lo que indica una cota de autonomía de sus centros muy elevada.

GRÁFICO II-1A: LA AUTONOMÍA DE LOS CENTROS PÚBLICOS



FUENTE: Tabla II-1c

2°) **Países con cierta autonomía** (valores entre 0,50 y 0,60)

A continuación hay otro grupo de países con coeficientes que oscilan entre 0,50 y 0,60, lo que indica que tienen cierta autonomía en sus centros, pero no puede decirse que sea elevada. Éstos son Italia, Finlandia, Dinamarca y Bélgica (Fl).

3°) **Países con autonomía limitada** (valores entre 0,30 y 0,50)

Nos encontramos ahora un grupo de países que supera el 0,30 pero no llega a la mitad del índice (0,50). En ese grupo, en orden siempre decreciente de autonomía estarían Portugal, Irlanda y Austria.

4°) **Países con muy escasa autonomía** (valores por debajo de 0,30)

Por debajo del valor 0,30 puede decirse que la autonomía de los centros sería mínima. En esta situación nos encontramos con Francia, España y Alemania (todos ellos con un valor de 0,28), Bélgica (Fr) y Grecia. Caso extremo, a tenor de los datos de Eurydice sería el de Luxemburgo, con un valor 0 en su índice de autonomía.

Podemos analizar, ahora, la autonomía de cada uno de los países en los respectivos indicadores.

* **Número anual de días lectivos:** en ningún país los centros públicos tienen autonomía total en este indicador. Sólo disfrutaron de cierta autonomía los centros de Alemania, Austria, Holanda y Suecia.

-
- * **Número anual de horas lectivas:** en la gran mayoría de los países los centros no disponen de autonomía en este campo. No obstante, hay excepciones dignas de mención. En el extremo de ellas está Suecia, con autonomía total, mientras que tienen cierta autonomía Bélgica (Fl), Dinamarca, Finlandia, Holanda Reino Unido y Suecia.
 - * **Número semanal de horas lectivas:** existe un gran equilibrio en este indicador. En muchos países sus centros no disponen de autonomía para estas decisiones (Alemania, Austria, Bélgica (Fr), España, Francia, Grecia, Irlanda, Luxemburgo y Portugal). Sin embargo, hay otros tantos países donde los centros disfrutaban de autonomía: de ellos sólo Suecia dispone de autonomía total, mientras que, Bélgica (Fl), Dinamarca, Finlandia, Holanda, Italia y Reino Unido disponen de autonomía limitada.
 - * **Número de horas lectivas por materia:** una interpretación casi idéntica a la que se hizo para el indicador anterior podría hacerse para éste. Hay muchos en los que no existe ninguna autonomía: Alemania, Austria, Bélgica (Fr), España, Francia, Grecia y Luxemburgo. Como se ve, son casi coincidentes con los que se mencionaron en el indicador anterior. Entre los países cuyos centros tienen cierta autonomía en esta cuestión nos encontramos a Dinamarca, Finlandia, Irlanda, Italia y Suecia. Por su parte, en los centros del Reino Unido, Portugal, Holanda y Bélgica (Fl) la autonomía en este indicador es total.
 - * **Duración de un período:** en este indicador, la mayoría de los países permiten a sus centros públicos alguna autonomía. Esa autonomía es total en el caso de Francia, Holanda, Irlanda, Italia, Reino Unido y Suecia. Es limitada para los centros de Austria, España, Finlandia y Portugal. En los casos de Alemania, Bélgica (Fl y Fr), Dinamarca, Grecia y Luxemburgo no existe autonomía. Como puede verse, éstos últimos son países con gran proximidad geográfica (salvo Grecia).
 - * **Comienzo y fin de las clases:** ya en este indicador puede decirse que casi todos los países permiten a sus centros públicos alguna autonomía. Esa autonomía es total en el caso de Dinamarca, Finlandia, Holanda, Italia, Reino Unido y Suecia. Es limitada para los centros de Alemania, Austria, Bélgica (Fr y Fl), España, Irlanda y Portugal. Sólo los centros de Francia, Grecia y Luxemburgo no disfrutaban de ningún tipo de autonomía en este indicador.
 - * **Distribución semanal de materias:** en este indicador es en el que se disfruta de un mayor grado de autonomía. En todos los países hay autonomía total excepto en Irlanda donde también hay autonomía, pero ésta es limitada y en Luxemburgo, donde no existe esa autonomía.

Al margen de estos siete indicadores, hay otros dos de gran relación con el currículo y en los que la mayoría de los países presentan gran autonomía en sus centros. Se trata de la elección de los **libros de texto** y de las **metodologías de la enseñanza**. En todos los países de la Unión Europea, los centros tienen una autonomía total a la hora de escoger los libros de texto, a excepción de Dinamarca, donde esa autonomía es limitada y Luxemburgo y Grecia, donde no hay ninguna autonomía. El grado de autonomía es aún mayor en el caso de los métodos de enseñanza. Todos los países sin excepción tienen algún grado de autonomía en esta cuestión. Esa autonomía es total para todos los países salvo para Dinamarca, Grecia y Luxemburgo, donde es limitada (EURYDICE, 2002: 33).

1.2. Instancias responsables del diseño e implantación del currículo

Hemos visto en el epígrafe anterior qué niveles de la administración son responsables o participan de alguna manera en el diseño del currículo. Lo que se trata ahora es de definir dentro de esos niveles, la naturaleza de la instancia que lo hace. Así por ejemplo, hay países donde, recayendo la responsabilidad del diseño en la máxima instancia, el nivel nacional, es el propio Ministerio de Educación el que lo hace, y hay otros donde esa tarea recae sobre instituciones "independientes" que se constituyen como organismos autónomos de asesoría, aunque ligados a la administración educativa correspondiente.

La tabla II-1d se refiere a esta cuestión. En el caso del diseño y de las adaptaciones a escala regional o local, indicaremos "Administración Educativa" para los casos donde la responsabilidad es de los funcionarios correspondientes; se expresará "Equipo Técnico" cuando se trate de una Institución o de un Comité Consultivo que, del todo o en parte, es ajena a dicha administración (aunque puedan participar funcionarios de ésta), a lo que se añadirá "Independiente" si su autonomía es total y "Vinculado" si su autonomía no es completa. En el caso de las adaptaciones de los centros se indica la estructura orgánica que, dentro del centro, tiene mayores responsabilidades sobre dicha adaptación.

La tabla II-1D refleja que a la hora de diseñar el currículo en la mayoría de los países la instancia encargada es la propia administración educativa, es decir, que dicho diseño tiene un alto matiz de carácter político.

Son muy pocos los países donde **ese diseño se hace delegándolo a una instancia de tipo técnico** relativamente ajena a la propia administración (aunque pueda ser en cooperación con dicha administración educativa): **Austria, Bélgica, Finlandia, Grecia, Irlanda, Luxemburgo y Reino Unido**. Esto no significa que en esos países la autoridad administrativa sea la responsable de su aprobación, sino que la elaboración está delegada, total o parcialmente, en un equipo de carácter técnico-consultivo. Dentro de este grupo de países, sólo en la Comunidad Flamenca de Bélgica el “equipo técnico” (*Gemeenschapsonderwijs* –antiguamente el ARGO–) es más bien autónomo de la autoridad administrativa (estando fuera del organigrama de ésta, aunque actúe como *staff* de la misma). En todos los demás casos se trata de unidades técnicas pero con estrecha vinculación a la administración.

No obstante, el resto de los países cuenta con instituciones a nivel nacional o regional que tienen un carácter consultivo. La diferencia con el gru-

TABLA II-1D: INSTANCIAS RESPONSABLES DEL DISEÑO E IMPLANTACIÓN DEL CURRÍCULO. PAPEL DE LA ESCUELA

	CENTRAL (Nación/Federación)	REGIONAL (Estados federados, Regiones o Comunidades Autónomas)	LOCAL (Municipalidades)	INSTITUCIONAL (Escuelas, profesorado, padres, etc.)
Alemania		✓ AD.ED.		Claustro / Consejo Escolar
Austria	✓ EQ.TC. (VC)	AD.ED.	AD.ED.	Comité de la Comunidad Escolar
Bélgica (El)		✓ EQ.TC (IND)	AD. ED.	Director / Consejo Escolar
Dinamarca	✓ AD.ED.			Consejo Escolar
España	✓ AD.ED.	AD.ED.		Consejo Escolar
Finlandia (1)			✓ EQ.TC (VC)	☐ (1)
Francia	✓ AD.ED.			☐ Director / Consejo de Administración
Grecia	✓ EQ.TC. (VC)			☐ Director / Claustro

TABLA II-1D: INSTANCIAS RESPONSABLES DEL DISEÑO E IMPLANTACIÓN DEL CURRÍCULO. PAPEL DE LA ESCUELA. (Continuación)

	CENTRAL (Nación/Federación)	REGIONAL (Estados federados, Regiones o Comunidades Autónomas)	LOCAL (Municipalidades)	INSTITUCIONAL (Escuelas, profesorado, padres, etc.)
Holanda	✓ AD.ED.			<input type="checkbox"/> Consejo Escolar
Irlanda	✓ EQ.TC. (VC)			<input type="checkbox"/> Consejo de Administración
Italia	AD.ED.			<input type="checkbox"/> Comité de Clase / Claustro
Luxemburgo	✓ EQ.TC. (VC)			<input type="checkbox"/> Director / Consejo de Educación
Portugal	✓ AD.ED.	<input type="checkbox"/> AD.ED.		<input type="checkbox"/> Director Ejecutivo / Asamblea / Comité Pedagógico
Reino Unido		✓ EQ.TC. (VC)	<input type="checkbox"/> AD.ED.	<input type="checkbox"/> Junta de Gobierno
Suecia	✓ AD.ED.		<input type="checkbox"/> EQ.TC. (VC)	<input type="checkbox"/> Director / Consejo escolar
LEYENDA	✓ (Diseño básico fundamental. <input type="checkbox"/> (Posibilidad de adaptación. AD.ED = Administración Educativa. EQ.TC. = Equipo Técnico. VC = Vinculado. IND = Independiente.			

FUENTE: Elaboración propia a partir de EURYDICE: Eurybase (www.eurydice.org).

- (1) La autonomía de los centros depende de la que cada autoridad municipal quiera conferir. La forma en que cada centro organiza esta autonomía y las instituciones mediante las que la ejerce pueden, pues, variar de un municipio a otro.

po anterior es que en aquellos las mencionadas instancias no sólo tienen voz sino “voto”, mientras que en el resto solo tienen capacidad de dar su parecer.

En lo relativo a la capacidad de los centros de adaptar el currículo, las instancias encargadas de hacerlo son muy diversas, pero en todos los países podemos encontrar un punto en común, y es que la comunidad educativa tiene cauces para participar en el desarrollo del “día a día” de la es-

cuela. Estos cauces son tan variados que su estudio detenido excede las pretensiones de esta investigación⁽⁵⁾.

1.3. Los principios generales

1.3.1. *Los principios básicos inspiradores del currículo para este nivel*⁽⁶⁾

El acercamiento a esta cuestión de los principios es, obviamente, subjetivo por cuanto se refiere a información de tipo cualitativa y muy susceptible de interpretaciones diversas en función de quién se acerque a su análisis. Desde nuestra perspectiva, entendemos por principios los “motores ideológicos” que llevan a un diseño determinado del currículo y no a otro. Lógicamente, los principios están inspirados por valores que los sustentan, por lo que en muchas ocasiones unos y otros se confunden. A su vez, valores y principios se plasman en objetivos aumentando la dificultad para distinguir unos de otros.

En este apartado revisaremos aquellos aspectos que tras el análisis de las fuentes consultadas se han presentado a nuestro criterio como principios que de forma más destacada se han tenido en cuenta para inspirar el diseño del currículo de esta etapa. Esa selección se ha hecho en unas ocasiones de forma inductiva, a partir de la descripción de los objetivos generales para la educación, o de los específicos de la etapa de Secundaria Inferior. En otras de forma deductiva, mediante el análisis libre del contenido de los preámbulos legislativos o de los epígrafes descriptivos en las fichas nacionales de las bases de datos de Eurydice y la Oficina Internacional de Educación (BIE).

Por supuesto, al tratarse de una etapa que es **obligatoria y gratuita en toda la Unión Europea** hay que dar por descontado que la **igualdad de oportunidades y el derecho a la educación** son dos principios fundamentales, que esta etapa comparte no sólo con otras etapas igualmente obligatorias y gratuitas sino con la filosofía general que inspira la totalidad del diseño de los respectivos sistemas educativos de la Unión Europea y que se

⁽⁵⁾ A este respecto pueden consultarse sendas obras de EURYDICE: *Consejos Consultivos y otras formas de participación social en los sistemas educativos de la Unión Europea* (Bruselas, 1997) y *El papel de los padres en los sistemas educativos de la Unión Europea* (Bruselas, 1997).

⁽⁶⁾ Para algunos países en concreto y debido a la idiosincrasia estructural de sus sistemas educativos, los datos de este apartado no pertenecen de forma específica a la Educación Secundaria Inferior, sino a la totalidad de la etapa en la que ésta se incluye. Esto es así cuando se trata de sistemas educativos con Secundaria General o con Ciclo Único.

deriva de la asunción como propios de los principios que al respecto de la educación se recogen en la Declaración Universal de Derechos Humanos⁽⁷⁾, y en otros documentos internacionales ratificados por todos los países de la Unión tales como la Declaración de Derechos del Niño⁽⁸⁾ y la Convención de Derechos del Niño⁽⁹⁾.

Igualmente, el principio de **Libertad de Enseñanza** se hace patente en la Unión Europea a lo largo de toda la educación, por lo que esta etapa de la Secundaria Inferior no podía ser una excepción. Una expresión de este principio es la **existencia de escuelas privadas que atienden este nivel en todos los países de la Unión Europea**, si bien es cierto que su peso porcentual es muy escaso en este nivel (al ser obligatorio y gratuito)⁽¹⁰⁾.

Por su parte, hay otros principios como la coeducación o la participación democrática que llevan ya tiempo asentados en la educación europea.

Además de todos estos, podría afirmarse que existen otros grandes principios que van emergiendo. Entre ellos destacan los siguientes:

- * Adaptación de la educación a las características individuales de los alumnos.
- * Atención de la diversidad.
- * Calidad de la Educación.
- * Aprendizaje para toda la vida.

⁽⁷⁾ Asamblea General de las Naciones Unidas de 10 de diciembre de 1948. Art. 26: "Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental (...)" FERNÁNDEZ, A. y JENKNER, S. (1995: 329).

⁽⁸⁾ Asamblea General de Naciones Unidas de 19 de noviembre de 1959. Principio 7: "El niño tiene derecho a recibir educación, que será gratuita y obligatoria por lo menos en las etapas elementales" FERNÁNDEZ, A. y JENKNER, S. (1995: 331).

⁽⁹⁾ Asamblea General de Naciones Unidas del 20 de noviembre de 1989. Art. 28: "Los estados Partes reconocen el derecho del niño a la educación y, a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades ese derecho deberán en particular: a) implantar la enseñanza Primaria obligatoria y gratuita para todos; b) fomentar el desarrollo en sus distintas formas, de la enseñanza Secundaria, incluida la enseñanza general y profesional, hacer que todos los niños dispongan de ella y tengan acceso a ella y adoptar medidas apropiadas tales como la implantación de la enseñanza gratuita y la concesión de asistencia financiera en caso de necesidad;" FERNÁNDEZ, A. y JENKNER, S. (1995: 344).

⁽¹⁰⁾ Según datos de EURYDICE (2002): *Cifras clave de la Educación en Europa, 2002*, p 28, esta presencia de la enseñanza privada (tanto la que recibe apoyo financiero público como la que no) oscila, para todo el conjunto de la enseñanza Primaria y Secundaria, entre el 76% de Holanda y el 1% de Irlanda, con una gran dispersión en la distribución de valores, lo que hace poco indicativo el cálculo de la media.

Este último, el **aprendizaje a lo largo de la vida**, merece una detención especial, ya que se está convirtiendo en un nuevo paradigma curricular.

Desde los inicios de la década de los años 70 diversos organismos internacionales comenzaron a desarrollar la idea de aprendizaje para toda la vida⁽¹¹⁾. A partir de los años 90 la idea se ha ido desarrollando de forma creciente hasta que en los albores del siglo XXI se ha convertido en un eje esencial para toda la educación. Como resultado, tanto desde la UNESCO⁽¹²⁾ como desde la OCDE⁽¹³⁾ o la propia Unión Europea⁽¹⁴⁾, se viene instando a los sistemas educativos nacionales a adoptar el principio de *Educación para Toda la Vida* como un eje esencial sobre el que articular todo el sistema educativo. Los cambios tecnológicos y los nuevos planteamientos en el empleo (cada vez más flexible y con requerimientos más complejos) han constituido el marco desde el que se ha percibido este nuevo paradigma.

Ese marco obliga a que los procesos educativos no deban pararse en la escuela sino que, desde ésta, se deben estimular las aptitudes necesarias para seguir aprendiendo también, y muy significativamente, fuera de ella. Por eso, tal y como se plantea ahora, este eje no se reserva sólo a instancias educativas no formales, sino que impregna también la educación escolar desde la instrucción básica hasta la enseñanza superior. Por ello, las etapas obligatorias del sistema, entre las que está la Secundaria Inferior, no permanecen ajenas a este principio.

Los países han desarrollado diversas políticas para ir introduciendo este principio en sus sistemas de enseñanza⁽¹⁵⁾.

A continuación, la tabla II-1e muestra como, a nuestro entender, diversos países reflejan este paradigma en la etapa de Educación Secundaria Inferior en sus respectivos sistemas educativos. De nuevo la recogida de información, al tratarse de aspectos cualitativos es muy susceptible de interpretaciones diversas en función de quién se acerque a la información.

⁽¹¹⁾ FAURE, E. (1972): *Learning to be, the world of education today and tomorrow*.

⁽¹²⁾ Conferencia Mundial de la Educación (Jomtiem, 1990): *Education for All*. DELORS, J. (1997): *La educación encierra un tesoro*, etc...

⁽¹³⁾ *Lifelong Learning for All* (1996), *Where are the resources for Lifelong Learning?* (2000), etc.

⁽¹⁴⁾ *Libro Blanco sobre la educación y la Formación. Enseñar y aprender: Hacia una sociedad del conocimiento* (1995); *Memorando sobre el aprendizaje permanente* (2000); *Making an European Area of Lifelong Learning a Reality* (2001).

⁽¹⁵⁾ EURYDICE dispone de varias publicaciones al respecto: *Iniciativas nacionales en favor de la educación y de la formación a lo largo de la vida en Europa* (2001); *Aprendizaje para toda la vida: la contribución de los sistemas educativos en los Estados miembros de la Unión Europea* (2000).

TABLA II-1E: CONCEPCIÓN DEL APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA
O LIFELONG LEARNING ⁽¹⁶⁾

Alemania	-
Austria	Entrenar a los alumnos para que adquieran conocimientos de forma autónoma.
Bélgica	Motivar al estudiante a adquirir las habilidades para aprender a lo largo de la vida.
Dinamarca	Formar en el alumno el interés por aprender.
España	El proceso de enseñanza ha de estar presidido por la funcionalidad de los aprendizajes, que radica en el principio de "aprender a aprender" y asegura que los aprendizajes puedan ser aplicados y adaptados a la realidad.
Finlandia	Desarrollo personal del alumno a lo largo de su vida.
Francia	Desarrollar el hábito del trabajo personal.
Grecia	-
Holanda	-
Irlanda	-
Italia	-
Luxemburgo	-
Portugal	Formación continua.
Reino Unido	Aprendizaje en y para toda la vida. (Inglaterra) Ampliar el campo de conocimientos, habilidades y experiencia para que el alumno los desarrolle posteriormente. (Irlanda del Norte) Promoción de la cultura del aprendizaje en toda la vida.
Suecia	-

-: Información no disponible.

FUENTE: Elaboración propia a partir de:

* EURYDICE: Eurybase (www.eurydice.org)

* BIE: (www.ibe.unesco.org)

Según la tabla, de los países que se ha podido encontrar información al respecto, la mayoría concibe el aprendizaje a lo largo de la vida como el alcance por parte del alumno de determinadas habilidades y competencias básicas que le permitan seguir aprendiendo por sí mismo una vez abandonada la escuela en el nuevo contexto de la sociedad del conocimiento, donde las nuevas tecnologías de la información son esenciales y en un contexto globalizado, donde la capacidad de comunicarse en diversas lenguas es

⁽¹⁶⁾ Las afirmaciones de la tabla no se limitan a mostrar información explícita sobre los principios generales de la etapa, han sido completadas con información de los objetivos generales del nivel u otros documentos afines a los principios educativos.

esencial. Estos dos aspectos (nuevas tecnologías y lenguas) se convierten pues en áreas de contenido emergentes y de ellas nos ocuparemos especialmente más adelante en el epígrafe correspondiente.

2. LOS CONTENIDOS DEL CURRÍCULO

La importancia concedida a la aplicación real de los principios analizados en el epígrafe anterior queda patente tanto en el establecimiento de directrices para la acción educativa, como en la concreción de sus objetivos. Estos últimos los analizaremos a continuación.

2.1. Los objetivos

2.1.1. *Explicitación de dos grandes objetivos generales: preparación para el trabajo y preparación para los siguientes niveles educativos*

La tabla II-2a refleja si de forma *explícita* se ha encontrado información sobre dos grandes metas teleológicas para este nivel educativo: la laboral y la propedéutica. En el primer caso se trata de considerar si la etapa se ocupa de introducir entre los objetivos generales de su currículo la preparación del alumno para incorporarse al mercado laboral (aunque sea de forma muy básica). Por propedéutico entendemos la preparación para los siguientes niveles educativos (tabla II-2A).

La aparición de referencias a la **introducción del alumno en el mundo laboral** (en las finalidades educativas generales de esta etapa) se observa en casi todos los países. Debemos darnos cuenta que para algunos de estos países este es el nivel terminal de la enseñanza obligatoria, por lo que este objetivo cobra aún más sentido. Sorprende más encontrarlo en países donde la enseñanza obligatoria continúa como en Alemania, por ejemplo, aunque se explica porque esa continuidad se produce a tiempo parcial y con un componente de prácticas laborales muy amplio.

La idea de **continuidad dentro del sistema educativo general**, y en concreto entre los fines generales de la Educación Secundaria Inferior se ve reflejada en la inmensa mayoría de los países. Puede haber dos interpretaciones: que la estructura educativa del país obliga a ello (caso paradigmático es el de Alemania) o que se quiera promover la presencia de la ciudadanía en los siguientes niveles de enseñanza aunque éstos no sean obligatorios.

TABLA II-2A: GRANDES METAS EXPLICITADAS PARA EL NIVEL DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR

	Introducción al mundo laboral	Introducción a siguientes niveles educativos
Alemania		
Austria		
Bélgica		-
Dinamarca	-	-
España		
Finlandia		
Francia	-	
Grecia	-	-
Holanda	-	
Irlanda		
Italia		
Luxemburgo		
Portugal		
Reino Unido		
Suecia	-	

-: Información no disponible. (lo que no significa que dicho objetivo no esté explicitado en el país correspondiente).

FUENTE: Elaboración propia a partir de:

* EURYDICE: Eurybase (www.eurydice.org)

* BIE: (www.ibe.unesco.org)

2.1.2. El desarrollo de la tarea del alumno en el aula: objetivos específicos

A continuación reflejamos aquellos **aspectos fundamentales que dentro de los objetivos específicos del nivel se apuntan para ser desarrollados por el alumno**. Hay que tener muy en cuenta que la mayoría de los objetivos coinciden para todos los países, por lo que el interés de un análisis comparado sobre esta cuestión se centra en ver el énfasis que los países ponen en los distintos objetivos; dicho de otra forma, cuáles son más importantes para ellos. Esto puede deducirse del orden en que se plantean esos objetivos, por eso reflejamos en la tabla siguiente aquellos que para cada país se mencionan en una posición más destacada respecto de otros⁽¹⁷⁾.

⁽¹⁷⁾ Se seleccionan los tres más destacados según quedan reflejados en las fuentes consultadas.

TABLA II-2B: OBJETIVOS ESPECÍFICOS MÁS DESTACADOS EN CADA PAÍS PARA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR (A)

Alemania	Desarrollo intelectual, físico y emocional de los alumnos. Independencia en la toma de decisiones. Asunción de responsabilidades personales sociales y políticas.
Austria	Formación para la vida laboral. Formación para la transición al siguiente nivel educativo. Habilidades prácticas necesarias para la vida diaria.
Bélgica	Conocimientos, aprendizajes, habilidades y actitudes necesarias. Desarrollo personal y social. Autonomía.
Dinamarca	Conocimiento, habilidades, métodos de trabajo y formas de expresión. Desarrollo personal y social de cada alumno. Imaginación, creatividad y autonomía.
España	Transmitir los elementos básicos de la cultura. Formar en derechos y deberes. Preparar para la vida activa.
Finlandia	Promoción de la igualdad en la sociedad e inserción responsable, humana y ética de los alumnos en la sociedad. Desarrollo personal y social de los alumnos. Conocimientos y habilidades para la vida.
Francia	Capacitar a los alumnos para el siguiente nivel educativo. Pensamiento lógico, hábitos de trabajo personal y formas de expresión. Competencias, conocimientos y habilidades que constituyen la cultura común.
Grecia	Dar un sistema de valores a los alumnos. Habilidades sociales y de comunicación para su inserción social en un mundo plural. Conocimientos y actitudes para mejorar sus habilidades psíquicas, talento y habilidades motoras.
Holanda	Desarrollo general de los alumnos hacia la adquisición, entendimiento y desarrollo de habilidades. Contribuir a la educación de los alumnos desde las bases establecidas para esta etapa, fundamentadas en tradiciones cristianas y humanistas holandesas. Aplicación de los conocimientos académicos.
Irlanda	Sabiduría, competencias y habilidades. Preparación para estudios posteriores. Desarrollo moral y espiritual orientado a ser ciudadanos dentro de un contexto nacional europeo y global.
Italia	Preparar para la vida según los principios constitucionales. Orientación hacia niveles de enseñanza superiores. Desarrollar un sistema propio de valores culturales cívicos y de coexistencia.
Luxemburgo	Conformar y profundizar en los conocimientos de los alumnos. Facilitar la elección de niveles superiores de enseñanza. Facilitar la transición al mundo laboral
Portugal	Independencia personal y autorrealización personal y social. Conocimiento, manejo de instrumentos y metodologías para construir la cultura humanística, artística y técnica. Preparar para los niveles siguientes de enseñanza general o para acceder a las opciones profesionales, realizando las actitudes prácticas y los valores para equipar a los alumnos con las herramientas intelectuales y emocionales para integrarse en la sociedad.
Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte)	Promover el desarrollo espiritual, moral, cultural, mental y psicológico de los alumnos en la escuela y en la sociedad. Preparar para la vida adulta.
Suecia	—

— : Información no disponible.

FUENTE: Elaboración propia a partir de:

* EURYDICE: Eurybase (www.eurydice.org)

* BIE: (www.ibe.unesco.org)

A partir de esa tabla de prioridades (recordemos que no refleja *todos* los fines de cada país, sino los más destacados) se puede elaborar otra donde veamos qué aspectos concretos se enfatizan en cada país:

TABLA II-2C: OBJETIVOS ESPECÍFICOS MÁS DESTACADOS EN CADA PAÍS PARA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR (B)

	Conocimientos Saberes Desarrollo intelectual	Habilidades Destrezas Métodos de trabajo	Actitudes	Desarrollo físico	Desarrollo emocional psíquico	Valores Espiritualidad	Independencia Autonomía	Inserción social (trabajo, democracia, vida)	Orientación escolar y profesional	Desarrollo personal
Alemania										
Austria										
Bélgica										
Dinamarca										
España										
Finlandia										
Francia										
Grecia										
Holanda										
Irlanda										
Italia										
Luxemburgo										
Portugal										
Reino Unido										
Suecia	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

-: Información no disponible.

FUENTE: Tabla II-2B. Objetivos específicos más destacados en cada país para la Secundaria Inferior.

El área de objetivos que aparece de forma explícita en mayor número de países es la que hace referencia a la **inserción de los alumnos en la vida social**, que se expresa bien desde la perspectiva de la participación laboral o política, o bien desde el desarrollo de un esquema de derechos y deberes que haga a los alumnos hábiles para moverse en el mundo de los adultos. Este área está presente de forma explícita en todos los países de la Unión Europea salvo Francia y Holanda.

El área de los **conocimientos/desarrollo intelectual** es también explícitamente reflejada con énfasis de forma generalizada. Sólo la encontramos ausente en Austria, Italia y Reino Unido.

También la **adquisición de habilidades y destrezas** está ampliamente reflejada en los objetivos de la mayoría de los países. Sólo está ausente en Alemania, Italia, Luxemburgo y Reino Unido.

Llama la atención el escaso énfasis que presenta el **desarrollo físico**, que sólo está contemplado por Alemania y Grecia.

Podemos también analizar la tabla desde una dimensión horizontal, esto es, viendo qué países *puntúan* en el mayor número de áreas a la hora de expresar estos objetivos destacados. Los países que mayor riqueza y alcance presentan son Portugal (9 puntuaciones) y Grecia (con 7), seguidos de Bélgica (6) y Alemania, Dinamarca e Irlanda (con 5). En el otro extremo de la *clasificación*, aquellos que *puntúan* en un número menor de áreas son Austria, Francia, Holanda, Italia, Luxemburgo y Reino Unido (con 3 *puntuaciones* cada uno)⁽¹⁸⁾.

2.2. Materias/Áreas que componen el currículo

2.2.1. *Obligatoriedad/Opcionalidad en el currículo de la Educación Secundaria Inferior*⁽¹⁹⁾

La distribución del tiempo escolar dedicado a asignaturas de carácter obligatorio y optativo a lo largo de la Educación Secundaria Inferior es una cuestión de muy difícil aproximación. La diversidad que resulta de los distintos países (y en algunos casos incluso con diversidad regional y en los propios centros) hace extremadamente complejo sistematizar la información de forma que sea comparable. No obstante, se ha hecho aquí un esfuerzo de simplificación y homogeneización de la misma con el objeto de poder presentar algunas reflexiones, aunque sean de carácter muy genérico y con la salvedad hecha de una estricta cautela a la hora de su interpretación.

⁽¹⁸⁾ Lógicamente hay que considerar estas apreciaciones con extremada cautela por cuanto que, como ya se indicó al principio, se trata de interpretaciones sobre aspectos cualitativos y por tanto muy subjetivas.

⁽¹⁹⁾ Para una correcta interpretación de los datos es importante destacar que las informaciones corresponden a la generalidad de las escuelas, no a su totalidad. Es decir, que los datos ofrecidos son el reflejo de los hechos más extendidos dentro de los países.

A partir de datos de la OCDE, para el año 2001, la tabla siguiente refleja el porcentaje del tiempo del currículo que transcurre en asignaturas obligatorias y en asignaturas optativas. Hay que hacer notar que se trata del currículo de los cursos comprendidos entre los 12 y los 14 años de edad, que si bien es cierto que en la mayoría de los casos son edades de Educación Secundaria Inferior, ésta abarca, normalmente, hasta los 15 o los 16 años, edades, precisamente, en las que la optatividad se presupone mayor.

TABLA II-2D: PORCENTAJE DE TIEMPO ESCOLAR DEDICADO A MATERIAS OBLIGATORIAS Y OPTATIVAS A LA EDAD DE 12 – 14 AÑOS (2001), OCDE

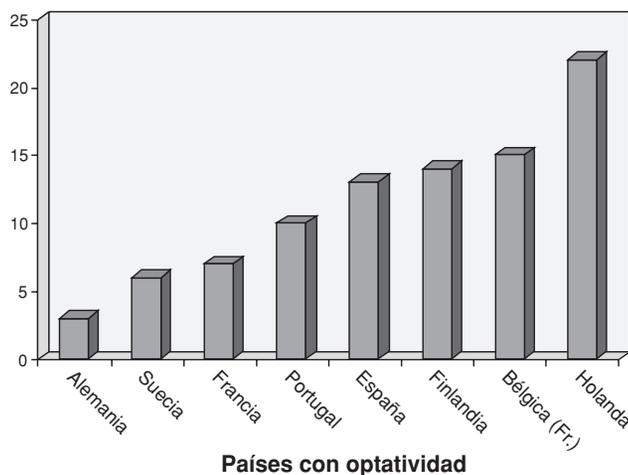
	% de tiempo para materias obligatorias	% de tiempo para materias opcionales
Alemania	97	3
Austria	100	0
Bélgica (Fr.)	85	15
Dinamarca	100	0
España	87	13
Finlandia	86	14
Francia	93	7
Grecia	100	0
Holanda	78	22
Irlanda	100	0
Italia	100	0
Luxemburgo	-	-
Portugal	90	10
Reino Unido (Inglaterra)	100	0
Suecia	94	6

-: Información no disponible.

FUENTE: Elaboración propia a partir de OECD (2003): *Education at a Glance, 2003* (www.oecd.org)

La tabla refleja claramente que el tiempo dedicado a la optatividad en estas edades no es muy elevado. Aunque en ocho de los catorce países de los que se dispone información existe optatividad, los porcentajes de tiempo dedicados a ella no ofrecen cifras muy altas: son realmente bajas en los casos de Alemania, Francia y Suecia; podría decirse que son cifras medias en los casos de Bélgica, España, Finlandia y Portugal. Sólo Holanda ofrece un valor más destacable, con el 22%. El gráfico que aparece a continuación lo expresa de manera más clara.

GRÁFICO II-2A: PORCENTAJE DE TIEMPO ESCOLAR DEDICADO A MATERIAS OPTATIVAS A LA EDAD DE 12-14 AÑOS (2001), OCDE



FUENTE: Tabla II-2D

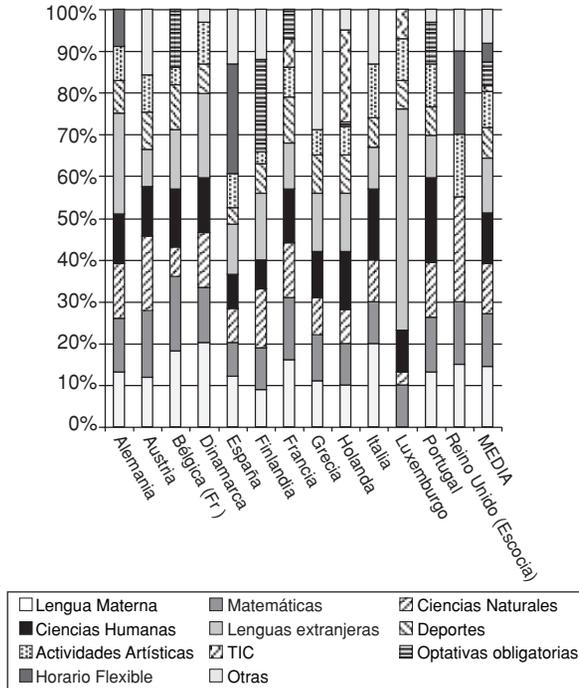
2.2.2. Materias obligatorias en Educación Secundaria Inferior

Puesto que la optatividad es relativamente escasa en la Educación Secundaria Inferior, al menos en las primeras etapas (edades entre los 12 y 14 años), como se ha podido demostrar a tenor de lo presentado en el epígrafe anterior, analizaremos ahora las materias que son obligatorias y que constituyen, por tanto, el cuerpo sustancial de los contenidos del currículo de esa etapa.

Lo haremos analizando el porcentaje del número mínimo de horas lectivas anuales dedicadas a las distintas materias obligatorias de Educación Secundaria Inferior (general), a los 13 años de edad, basándonos en datos de Eurydice en el gráfico II-2B.

A los trece años, los alumnos de los distintos países estudian más o menos las mismas materias obligatorias. Sin embargo, en términos del mínimo

GRÁFICO II-2B: LA OFERTA DE MATERIAS OBLIGATORIAS



FUENTE: Elaboración propia a partir de los datos de COMISIÓN EUROPEA (2001): *Las cifras clave de la educación en Europa, 99-2000*, p. 217.

NOTA: Los casos de Irlanda y Suecia no se han incluido en el gráfico porque, según la fuente, la flexibilidad horaria de la que se dispone en esos países no permite ofrecer un dato significativo.

de horas lectivas anuales dedican tiempos diferentes a las distintas áreas⁽²⁰⁾, es decir, el peso de esas áreas en el currículum varía de unos países a otros.

⁽²⁰⁾ Atendiéndonos a la agrupación del gráfico: Ciencias Humanas incluye Historia y Geografía; Ciencias Naturales incluye Biología, Física y Química; la categoría Otras incluye Educación Religiosa y lenguas clásicas. La categoría Optativas Obligatorias indica que los alumnos deben elegir una o más materias de un grupo específico dentro del currículum obligatorio. Horario Flexible hace referencia a asignaturas que pueden ser elegidas por el alumno o por el centro bien para reforzar el currículum mínimo establecido para algunas asignaturas o bien para dedicarlo a otras asignaturas que elija el alumno.

La **lengua materna** es, por regla general, la asignatura con más peso en el horario, con una media del 14% en el conjunto de los países analizados⁽²¹⁾, llegando a alcanzar valores del 20% en Italia y Dinamarca o del 18% en Bélgica. Sin contar el caso de Luxemburgo, nos encontramos un caso, el de Finlandia, el único país donde el porcentaje desciende por debajo del 10%.

Las **lenguas extranjeras** constituyen el segundo bloque, aunque hay que tener en cuenta que aquí no nos estamos refiriendo sólo a una de ellas, sino a la que en cada caso se estudie. El espacio porcentual de este área es de aproximadamente el 13%. En este campo destacan los casos de Dinamarca y Alemania, con porcentajes del 24 y del 20 por ciento respectivamente⁽²²⁾.

Al margen de esos dos casos, la dispersión de los datos en esta área es muy baja: recordemos que la mayoría de los países se encuentran en una horquilla porcentual muy próxima al 13%. Como queda claro se va armonizando el estudio de lenguas extranjeras en la Unión Europea.

Las siguientes áreas en peso porcentual son las Matemáticas (12,5%), las Ciencias Naturales (11,8% de media) y las Ciencias Humanas (11,6%). Al mayor peso de las Matemáticas hay que añadir que se trata de una asignatura única y en las otras categorías hay cierta agrupación de asignaturas bajo los epígrafes respectivos.

En **matemáticas**, al igual que pasaba con las lenguas extranjeras, no hay una dispersión de datos muy significativa. A la cabeza del peso porcentual se encuentran Bélgica Francesa (18%) y Austria (16%). Les siguen Reino Unido-Escocia y Francia (ambos con el 15%), Bélgica Flamenca (14%) y Dinamarca, Alemania y Portugal (todos ellos con 13%). Por debajo de la media se encuentran Grecia (11%), Italia, Luxemburgo, Holanda y Finlandia (todos ellos con 10%) y España (8%).

En las otras dos áreas se dan grandes divergencias porcentuales que merecen nuestro análisis.

⁽²¹⁾ Para el cálculo de la media correspondiente a las áreas Lengua Materna y Lenguas Extranjeras se ha excluido Luxemburgo, puesto que su idiosincrasia provocaba una distorsión en los datos muy significativa. Su lengua nacional, el luxemburgués, ha dejado de impartirse dentro del currículo de la escuela por tratarse de un idioma eminentemente oral y otras "lenguas maternas" de los luxemburgueses (francés, alemán, se consideran a los efectos del gráfico como lenguas extranjeras. Eso eleva mucho el porcentaje en esta categoría y lo deja a cero en el caso de lengua materna, lo que resultaría para el conjunto de los datos una media muy afectada por esta circunstancia).

⁽²²⁾ Se recuerda que tampoco contamos con el caso de Luxemburgo para esta categoría y que ni Suecia ni Irlanda están incluidos en el gráfico.

El país con mayor peso de horas en asignaturas de **Ciencias Naturales** es el Reino Unido - Escocia (25%), seguido a cierta distancia de Austria (18%) y Finlandia (14%), tras quienes se encuentra un grupo de países, Dinamarca, Alemania, Francia y Portugal (todos ellos con el 13%). Ya por debajo de la media nos encontramos a Italia (10%), Grecia (9%), Holanda y España (ambos con 8%). En el extremo inferior de la serie, y alejados del resto nos encontramos Luxemburgo (3%) y Bélgica Flamenca (4%).

En el caso de las **Ciencias Humanas**, destacan Portugal (20%) e Italia (17%). Todavía por encima de la media nos encontramos a Holanda y Bélgica Francesa (ambos con el 14%), a Dinamarca y Francia (con el 13%) y a Austria (con el 12%). Ya por debajo de la media se hallan Grecia (11%), Luxemburgo (10%), España (8%) y Finlandia y Bélgica Flamenca (ambos con un 7%). El caso del Reino Unido no se encuentra contemplado, según la gráfica de Eurydice, lo que hace sospechar que los contenidos de tipo humanístico se encuentran diluidos dentro de alguna otra categoría ("Actividades Artísticas", "Horario Flexible", "Otras" u "Optativas Obligatorias").

A cierta distancia de los porcentajes que se han manejado para las categorías mencionadas hasta el momento se encuentran las demás áreas. Las **Actividades Artísticas** ocupan una media del 8,5% del espacio curricular, aunque también existen diferencias entre unos países y otros. Destacan Reino Unido - Escocia (15%) e Italia (13%). Por encima todavía de la media, aunque no tan destacadamente se encuentran Dinamarca, Luxemburgo y Portugal (todos con un 10%). El grupo de países próximo a la media está constituido por Austria (con un 9%), España y Alemania (ambos con un 8%). Por debajo de la media, pero cercanos a ella se encuentran Bélgica Flamenca y Holanda (con un 7%). Considerablemente debajo de la media están Bélgica Francesa (con un 4%) y Finlandia con un 3%.

Por su parte, las **Actividades Físicas** ocupan un espacio medio del 7,38%. Los países que les dedican un mayor espacio de su currículo son Bélgica Francesa y Francia (11%). Les siguen Grecia, Holanda y Austria (con un 9%). Rondan la media Alemania (8%) y Bélgica Flamenca, Dinamarca, Italia, Luxemburgo, Portugal y Finlandia (todos ellos con un 7%). Considerablemente por debajo se encuentra España con un 4%.

Aunque las **Tecnologías de la Información y la Comunicación** no tienen todavía un peso curricular significativo como asignatura del currículo en la Educación Secundaria Inferior, más adelante (epígrafe 2.3 de este capítulo) nos referiremos a ella como área emergente en virtud de los cambios que están teniendo lugar en el currículo para adaptar éste a las nuevas demandas.

2.2.3. *El equilibrio entre las materias de Humanidades-Sociales y las materias Científico-Técnicas*

A partir de los datos referidos al peso curricular de las diversas áreas dentro de las materias que se incluyen como obligatorias en el currículo de la Educación Secundaria Inferior se puede aportar alguna información para percibir el equilibrio o desequilibrio que puede existir entre las materias denominadas "de ciencias" y las que se consideran "de letras". Es ésta una cuestión que en algunos países supone un encendido debate curricular, sobre todo cuando se plantean reformas.

Se han traído aquí datos similares a los que se utilizaron en el epígrafe anterior, pero de otra fuente y con algunos matices. En este caso se trata del

TABLA II-2E: TIEMPO ESCOLAR POR MATERIA PARA LOS ALUMNOS DE 12 A 14 AÑOS (2001), OCDE

	Lectura y escritura en lengua materna	Matemáticas	Ciencias	Ciencias Sociales	Lenguas Modernas	Tecnología	Form. artística	Ed. Física	Religión	Habilidades profesionales	Otras
Alemania	14	13	11	12	16	4	10	9	5	1	2
Austria	12	15	14	12	10	-	18	11	6	-	-
Bélgica (Fr.)	15	13	6	12	12	3	3	9	6	-	6
Dinamarca	23	15	14	13	11	-	10	8	4	-	4
España	15	11	11	10	11	8	12	7	-	-	3
Finlandia	12	12	13	8	13	-	7	8	4	10	-
Francia	17	15	12	13	12	6	7	11	-	-	-
Grecia	12	11	10	10	15	5	6	8	6	1	16
Holanda	10	10	8	11	14	5	7	9	-	3	-
Irlanda	29	13	11	16	7	-	4	5	9	-	6
Italia	22	10	10	15	10	10	13	7	3	-	-
Portugal	13	13	15	17	10	-	10	10	3	-	-
Reino Unido (Inglaterra)	14	14	14	14	11	10	9	9	5	-	-
Suecia	22	14	12	13	12	-	7	8	-	7	-
Media de los países	16	13	12	13	11	3	9	8	3	3	3

-: Información no disponible.

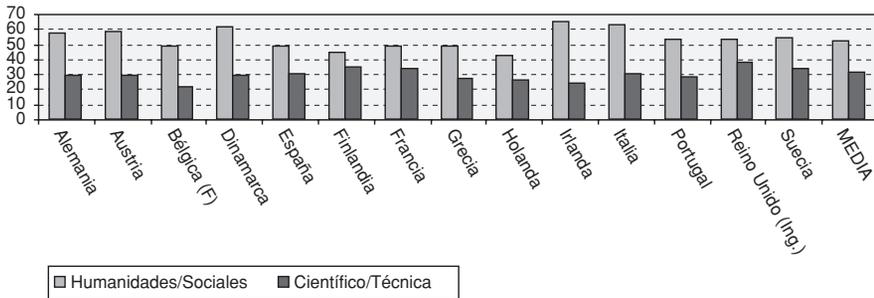
FUENTE: OCDE. Adaptación de la Tabla D1.2B de *Regards sur l'éducation 2003*.

tiempo escolar previsto para las materias obligatorias para alumnos de 12 a 14 años según datos de la OCDE. Está expresado en porcentaje respecto del tiempo total del currículo obligatorio.

A partir de los datos de la tabla II-2E se ha hecho un gráfico de elaboración propia donde se han establecido dos áreas según la siguiente agrupación de materias:

- a) Área de Humanidades y Ciencias Sociales: Incluye Lenguas (materna, clásicas y modernas), Ciencias Sociales, Formación Artística y Religión.
- b) Área Científico-Técnica-Profesional: Incluye Matemáticas, Ciencias, Tecnología y Habilidades Profesionales.

GRÁFICO II-2C: TIEMPO ESCOLAR (HUMANIDADES-SOCIALES VS CIENCIA-TÉCNICA) PARA LOS ALUMNOS DE 12 A 14 AÑOS



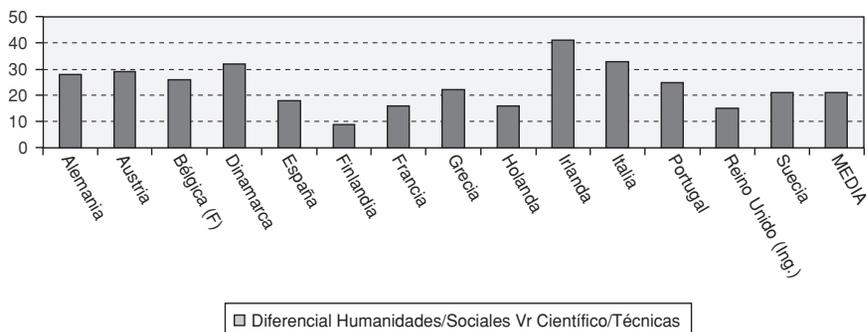
FUENTE: Tabla II-2E

Como se aprecia en el gráfico, con esta agrupación, **en todos los países el tiempo dedicado las asignaturas de Humanidades-Sociales es mayor que el dedicado a las materias Científico-Técnicas**. En la media de los países ese dato alcanza los valores 52% vs 29% a favor de lo Humanístico-Social.

Pero hay que hacer notar algunas cosas. En la agrupación Humanidades-Sociales se incluyen los idiomas, de un peso creciente en el currículo. Igualmente, la formación artística está en este grupo y dicha formación es muy significativa en algunos países, entre los que cabe destacar Austria, de lar-

ga tradición artística y musical, con un 18% del tiempo dedicado a esta materia. También se incluye en este grupo la religión que, si bien no tiene una presencia excesiva⁽²³⁾, supone un valor más al dato total.

GRÁFICO II-2D: DIFERENCIAL DE HUMANIDADES/SOCIALES VS. CIENTÍFICO/TÉCNICAS



FUENTE: Tabla II-2e

Con esta agrupación, cabe analizar también qué países tienen un reparto más equilibrado y en cuáles de ellos las diferencias son mayores. El gráfico anterior nos ayuda a percibirlo, ya que se trata de los valores diferenciales (a favor de las Humanidades/Sociales) en cada caso.

El **diferencial medio** a favor de las Humanidades es de 21.

Los países con un **reparto más equilibrado** son Finlandia (diferencial de 9), a la que sigue un grupo de países compuesto por Reino Unido (15), Holanda y Francia (ambos con 15) y España (18). Entre los países con una **mayor diferencia entre un área y otra** destacan Irlanda (con 41 puntos) e Italia (con 33).

⁽²³⁾ En este caso hay que hacer una salvedad para Irlanda, donde la religión ocupa el 9%. Ello es explicable por la tradicional presencia de la religión en la enseñanza, derivada del carácter fuertemente católico de ese país en el que la religión se convierte, de alguna forma, en seña de identidad nacional frente al protestantismo de su vecino, el Reino Unido.

2.2.4. Diversificación de contenidos curriculares en la Educación Secundaria Inferior

En la siguiente tabla aparece reflejada la diversificación curricular durante los estudios en esta etapa. Se han seleccionado tres características básicas en función de las cuales nos acercaremos al estudio de dicha diversificación. Por un lado, la existencia o no de instituciones escolares distintas para cursar la Educación Secundaria Inferior o de tipos diferenciados de educación (lo que se interpreta como un primer grado de alta diversificación curricular). Por otro, la existencia de una estructura única o de un tronco común de estudios, frente a la existencia de ramas o itinerarios formativos diferenciados. Por último, se presentan los itinerarios o ramas que se ofrecen. La diversificación se ha expresado, gráficamente, mediante el sombreado.

TABLA II-2F: DIVERSIFICACIÓN DE CONTENIDOS CURRICULARES

	Alemania	Austria	Bélgica	Dinamarca	España	Finlandia	Francia	Grecia	Holanda	Irlanda	Italia	Luxemburgo	Portugal	Reino Unido	Suecia
Tipos diferenciados de instituciones o de educación	SI	SI	NO	NO	NO	NO	NO	NO	SI	NO (*)	NO	SI	NO	NO (*)	NO
Existencia de ramas o itinerarios	SI	SI	SI	NO	NO (*)	NO	NO (*)	NO	SI	NO	NO	SI	NO	NO	NO
Ramas o itinerarios formativos	EG TC	EG ART	EG TC PROF ART	EG	EG	EG	EG	EG	EG PROF	EG	EG	EG TC	EG	EG	EG

FUENTE: Elaboración propia a partir de

* EURYDICE: Eurybase (www.eurydice.org)

* BIE: (www.ibe.unesco.org)

* EURYDICE (2002b): *Las cifras clave de la educación en Europa*, p. 75

EG: Educación General

TC: Educación Técnica

ART: Educación Artística

PROF: Educación Pre-Profesional

(*) En **España** se aprobó en el año 2002 la LOCE (Ley Orgánica de Calidad de la Educación) que establece itinerarios para el segundo ciclo de

ESO (Educación Secundaria Obligatoria). Esos itinerarios son dos para el penúltimo año de la Educación Secundaria Inferior (Científico-Humanístico y Tecnológico) y tres para el último año (Científico, Tecnológico y Humanístico). Como se dijo, dicha ley está en estos momentos en fase de implantación, por lo que dichos itinerarios no están aún en vigor. Por otra parte, la LOCE fue aprobada por el gobierno del Partido Popular y el cambio del partido en el gobierno ocurrido tras las elecciones legislativas del 14 de marzo de 2004 supondrá la eliminación de los itinerarios de la LOCE según declaraciones de la nueva ministra de educación, del Partido Socialista Obrero Español, tras el Consejo de Ministros del 30 de abril.

En **Francia**, en el último año de la Educación Secundaria Inferior se puede elegir seguir una Enseñanza General o una Enseñanza Tecnológica.

En **Irlanda** y el **Reino Unido**, dos países con una gran tradición de variedad institucional, existen instituciones que podrían ser catalogadas como distintas entre sí, pero en realidad, el tipo de educación que ofrecen todas ellas es semejante, por lo que no se ha considerado como diversificación.

La gran mayoría de los países tiene un **tipo único de escuela en este nivel**. Los únicos cuatro países que admiten ya desde esta etapa la existencia de tipos de escuelas diferentes son Alemania, Austria, Holanda y Luxemburgo (salvedad hecha en la nota de la tabla II-2f a los casos de Irlanda y el Reino Unido).

La **diversidad de itinerarios** está, igualmente, poco extendida. A los cuatro países anteriores, hay que añadir en este aspecto a Bélgica. Dentro de estos itinerarios cabe destacar la Educación Técnica como el más extendido, estando presente en Alemania, Bélgica y Luxemburgo. Otros itinerarios que aparecen son el artístico (Austria y Bélgica) y el pre-profesional (Bélgica y Holanda).

Bélgica es un país paradigmático en la oferta de itinerarios formativos, ya que sus alumnos pueden elegir en los últimos años de la Educación Secundaria Inferior entre cuatro itinerarios distintos (General, Técnico, Profesional o Artístico).

2.3. Las áreas emergentes

La nueva realidad social, marcada por la extensión de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y por la globalización (que en el seno de la Unión Europea adquiere un matiz político, la integración europea, toda-

vía más peculiar), obliga al currículo de la Educación Secundaria Inferior a introducir nuevas áreas de contenido, básicamente instrumentales, entre las que hay que destacar dos de especial relevancia: las TIC y los idiomas.

2.3.1. *Movimientos curriculares de adaptación a las nuevas demandas sociales*

La tabla II-2G refleja aspectos de cambio significativos que se han introducido en el currículo en las escuelas de Educación Secundaria Inferior a tenor de la información de las fuentes consultadas.

Las Tecnologías de la Comunicación y la Información (TIC) entran en juego en todos los países de la Unión Europea, bien como asignatura obligatoria u opcional o bien formando parte de los objetivos curriculares. A esto hay que añadir dos fenómenos: por un lado el creciente uso de las TIC dentro de la metodología docente de los profesores; por otro, los recursos en CD-ROM y en INTERNET a los que los alumnos acuden crecientemente en el marco de la realización de sus trabajos de curso.

Todos los países de la Unión Europea tienen, al menos, un idioma extranjero con carácter obligatorio en esta etapa. Destacan países donde son 2 los idiomas extranjeros obligatorios (Alemania, Bélgica, Finlandia, Holanda y Suecia). El caso de Luxemburgo es muy especial, porque ya de por sí tiene tres idiomas oficiales.

TABLA II-2G: ADAPTACIÓN DEL CURRÍCULO A LAS NECESIDADES SOCIALES Y CULTURALES

	En tecnologías de la información y la comunicación	En aprendizaje de idiomas extranjeros
Alemania	<ul style="list-style-type: none"> - TIC como materia independiente en el currículo obligatorio. - TIC como herramienta al servicio de otras materias. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aumento progresivo del tiempo dedicado a los idiomas. - 2 obligatorios ó 1 obligatorio y 1 opcional según escuela. - Importancia de las secciones bilingües.
Austria	<ul style="list-style-type: none"> - TIC como materia optativa: Introducción al proceso de datos. - TIC como herramienta al servicio de otras materias. 	<ul style="list-style-type: none"> - 1 obligatorio y 1 optativo - Inglés, alemán o francés como obligatoria, y en zonas limítrofes también se enseña esloveno, croata, húngaro, checo y eslovaco.
Bélgica	<ul style="list-style-type: none"> - Tecnología como materia obligatoria pudiendo seleccionarla entre tres. - TIC como herramienta al servicio de otras materias. 	<ul style="list-style-type: none"> - 2 obligatorios.

TABLA II-2G: ADAPTACIÓN DEL CURRÍCULO A LAS NECESIDADES SOCIALES Y CULTURALES (*Continuación*)

	En tecnologías de la información y la comunicación	En aprendizaje de idiomas extranjeros
Dinamarca	<ul style="list-style-type: none"> - Tecnología de procesos y multimedia como opcionales. - TIC como herramienta al servicio de otras materias. 	<ul style="list-style-type: none"> - 1 obligatorio (inglés) y 1 opcional: alemán ó francés.
España	<ul style="list-style-type: none"> - TIC como materia independiente en el currículo obligatorio. 	<ul style="list-style-type: none"> - 1 obligatorio, además de la lengua oficial de la comunidad autónoma –en su caso-.
Finlandia	<ul style="list-style-type: none"> - TIC como materia optativa. - TIC como herramienta al servicio de otras materias. 	<ul style="list-style-type: none"> - 2 obligatorios.
Francia	<ul style="list-style-type: none"> - TIC como materia independiente en el currículo obligatorio. - TIC como herramienta al servicio de otras materias 	<ul style="list-style-type: none"> - 1 obligatorio y 1 opcional. - La lengua regional también se enseña –en su caso-.
Grecia	<ul style="list-style-type: none"> - 2 materias obligatorias: Tecnología de computadoras y computadoras 	<ul style="list-style-type: none"> - 1 idioma clásico (Griego) y 1 idioma moderno como obligatorios.
Holanda	<ul style="list-style-type: none"> - Tecnología y Desarrollo tecnológico. - Ambas obligatorias en distintos cursos. 	<ul style="list-style-type: none"> - 2 obligatorios.
Irlanda	<ul style="list-style-type: none"> - TIC como herramienta al servicio de otras materias 	<ul style="list-style-type: none"> - 1 obligatorio y 1 ó 2 optativos.
Italia	<ul style="list-style-type: none"> - TIC como herramienta al servicio de otras materias. 	<ul style="list-style-type: none"> - 1 obligatorio. - Proyecto de 1997 para la introducción de una segunda lengua extranjera de la UE.
Luxemburgo	<ul style="list-style-type: none"> - Tecnología como obligatoria. 	<ul style="list-style-type: none"> - 1 obligatorio (además de las tres lenguas del país).
Portugal	<ul style="list-style-type: none"> - Tecnología como optativa. 	<ul style="list-style-type: none"> - 1 obligatorio y 1 optativo.
Reino Unido	<ul style="list-style-type: none"> - Educación técnica - obligatoria. - Multimedia y programación como opcionales. 	<ul style="list-style-type: none"> - 1 obligatorio.
Suecia	<ul style="list-style-type: none"> - Tecnología (obligatoria) 	<ul style="list-style-type: none"> - 2 obligatorios + otros opcionales.

FUENTE: Elaboración propia a partir de

* EURYDICE: Eurybase (www.eurydice.org)

* BIE: (www.ibe.unesco.org)

* EURYDICE (2002): *Las cifras clave de la educación, 2002*, p. 77.

2.3.2. *Las Tecnologías de la Información y la Comunicación*

Se presentan a continuación los diferentes proyectos en curso que están en marcha en relación con el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en los diferentes países.

TABLA II-2H: PROYECTOS EN TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN

	Equipamiento	Competencias Profesorado	Competencias Alumnos	Programas educativos	Internet
Alemania	✓	✓	✓	✓	✓
Austria		✓	✓		✓
Bélgica	Fr	✓	✓		✓
	Al	✓	✓	✓	✓
	Fl	✓	✓	✓	✓
Dinamarca		✓			✓
España	✓	✓	✓	✓	✓
Finlandia	✓	✓	✓	✓	✓
Francia	✓	✓	✓	✓	✓
Grecia	✓	✓	✓	✓	✓
Holanda	✓	✓	✓	✓	✓
Irlanda	✓	✓	✓	✓	✓
Italia	✓	✓	✓	✓	✓
Luxemburgo	✓	✓	✓		✓
Portugal	✓	✓	✓	✓	✓
Reino Unido	✓	✓	✓	✓	✓
Suecia		✓	✓	✓	✓

FUENTE: Elaboración propia a partir de COMISIÓN EUROPEA (2001): *Las cifras clave de la educación en Europa 1999-2000*, p. 173.

Queda claro que **todos los países de la Unión Europea están embarcados en distintos proyectos que tienen que ver con el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación** en el nivel de la Educación Secundaria Inferior. La convergencia en este punto es muy amplia, ya que los aspectos a los que se refieren esos proyectos son prácticamente los mismos, aunque con algunos matices.

El uso de **INTERNET y las competencias del profesorado** son aspectos en los que están involucrados todos los países sin excepción.

Las **competencias de los alumnos** se contempla en los proyectos de todos los países salvo en Dinamarca.

El **equipamiento** es muy importante para todos los países salvo para Austria, Dinamarca y Suecia. Obviamente, puede pensarse que se debe a que en estos países ya no existe un problema grave de equipamiento.

El **desarrollo de programas informáticos de tipo educativo** es el aspecto menos extendido entre los países de la Unión en sus diferentes proyectos de TIC, ya que hay 4 países que no lo contemplan: Austria, Bélgica (Flamenca y Francesa), Dinamarca y Luxemburgo. Es comprensible puesto que este aspecto es el más complejo de todos los analizados.

La **introducción de las TIC en los procesos docentes** (bien como asignatura o bien por su uso) persigue una serie de objetivos concretos, tal y como se presenta a continuación:

TABLA II-2I: OBJETIVOS DEL CURRÍCULO RELACIONADOS CON LA ENSEÑANZA O EL USO DE LAS TIC

	Competencia de programación	Herramientas de software	Uso del CD-Rom	Comunicación por Red
Alemania	✓	✓	✓	✓
Austria	✓	✓	✓	✓
Bélgica	Fr	✓		
	Al.	✓	✓	✓
	Fl			
Dinamarca	✓	✓	✓	✓
España		✓	✓	✓
Finlandia		✓	✓	✓
Francia		✓	✓	✓
Grecia	✓	✓	✓	✓
Holanda		✓	✓	✓
Irlanda✓	✓	✓		
Italia				
Luxemburgo		✓	✓	✓
Portugal				
Reino Unido I/G, IN, ESC		✓	✓	✓
	✓	✓	✓	✓
Suecia	✓	✓	✓	✓

El objetivo más compartido por los países de la Unión Europea es la **utilización de herramientas de software**, que aparece en todos ellos salvo en Bélgica Flamenca, Italia y Portugal. Otros objetivos ampliamente extendidos son los que se refieren al uso y aprovechamiento de la **información en CD-ROM** y el relativo a la **comunicación por red**, que sólo está ausente de Bélgica Francesa, Bélgica Flamenca, Irlanda, Italia y Portugal. Lógicamente, debido a lo complejo de su alcance, el objetivo menos extendido es el desarrollo en los alumnos de **competencias de programación**, aunque son muchos los que aspiran a su logro: Alemania, Austria, Bélgica Francesa, Dinamarca, Grecia, Irlanda y Reino Unido-Escocia.

2.3.3. *El aprendizaje de idiomas*

Como se expresó en el epígrafe 2.3.1., el estudio creciente de los idiomas es un claro síntoma de la adaptación curricular al nuevo contexto social, donde la globalización obliga a mejorar las competencias lingüísticas de los alumnos. En el caso de la Unión Europea, la ciudadanía Europea, consagrada desde el Tratado de Maastricht (1992) y todo lo que ello significa de libertad, de movilidad por el territorio de la Unión y de posibilidades de establecimiento profesional en cualquiera de sus países genera la necesidad de estar en disposición de usar varios idiomas. La propia Unión Europea lo ha señalado claramente cuando hace ya tiempo en su *Libro Blanco de la Educación y la Formación: hacia la sociedad del conocimiento* (1995) recomendó el conocimiento de tres lenguas de la Unión Europea (la lengua materna y dos idiomas extranjeros).

Los idiomas extranjeros se convierten, pues, en una competencia básica dentro del currículo de la enseñanza obligatoria (tan importante como saber escribir y leer en la propia lengua o dominar los rudimentos matemáticos elementales) y por eso los sistemas educativos se afanan en que esté adquirida antes de que finalice. Así pues, en su último tramo, la Educación Secundaria Inferior se preocupa de dotar a los alumnos de esa competencia.

En primer lugar veamos cuántos idiomas estudian de promedio, contando tanto con la obligatoriedad como con la optatividad, los alumnos de los países de la Unión Europea en el nivel de Educación Secundaria Inferior.

Contando entre idiomas extranjeros obligatorios y optativos, la media de idiomas que estudian los alumnos de los países de la UE de los que se dis-

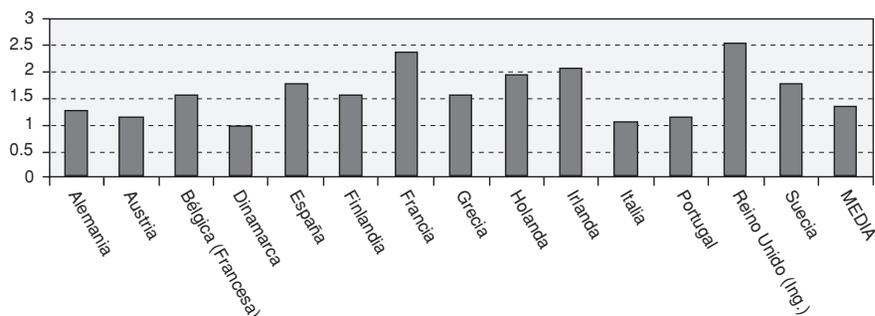
pone información es de 1,3. **Todos los países estudian, al menos, un idioma extranjero.**

Entre los países que destacan por tener los valores promedio más altos se encuentran Luxemburgo y Finlandia (con más de 2 idiomas de promedio).

Los países en los que el promedio tiene valores más bajos, apenas de 1, o de pocas décimas más, son Irlanda, Italia, Austria y Alemania.

Ahora analizaremos **la elección preferente de idiomas extranjeros** a través del estudio de cuáles son, en cada país, los dos idiomas más estudiados (en términos de porcentajes), contando tanto los idiomas obligatorios como la selección de entre los optativos.

GRÁFICO II-2E: PROMEDIO DE LENGUAS EXTRANJERAS QUE ESTUDIA CADA ALUMNO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA GENERAL INFERIOR, 1999/2000

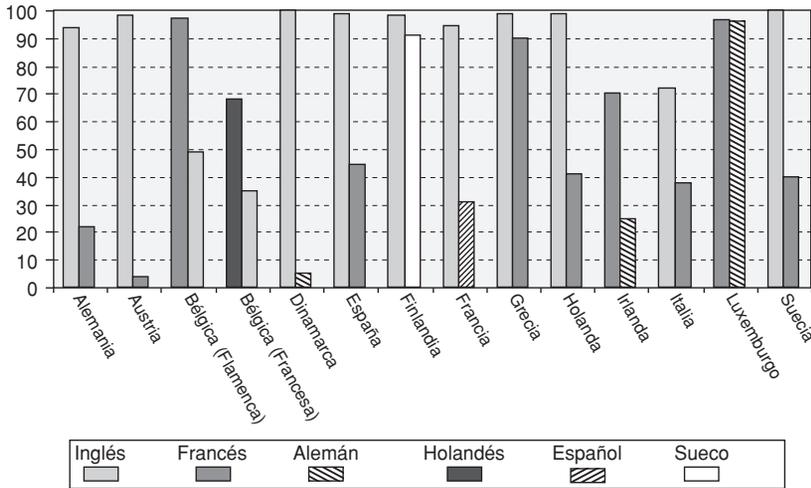


FUENTE: EURYDICE (2002b): *Las cifras clave de la educación en Europa, 2002*, p. 170.

El **dominio del inglés como lengua preferente** es muy claro: Alemania, Austria, Dinamarca, España, Finlandia, Francia, Grecia, Italia y Suecia. Por otra parte la extensión del inglés es obvia si nos damos cuenta de que, a excepción de Luxemburgo, en todos los países de la Unión, de lengua no inglesa, el inglés ocupa uno de los dos porcentajes mayoritarios.

El **francés es lengua preferente** sólo en Bélgica Flamenca, Irlanda y Luxemburgo. El único otro idioma elegido como lengua preferente es el holandés (en Bélgica Flamenca –por razones culturales obvias–).

GRÁFICO II-2F: PORCENTAJE DE ALUMNOS QUE CURSAN LAS DOS LENGUAS EXTRANJERAS MÁS ESTUDIADAS EN CADA PAÍS DURANTE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR, 1999/2000



FUENTE: Elaboración propia a partir de

* EURYDICE (2002b): *Las cifras clave de la Educación Europea, 2002*, pp. 172-176

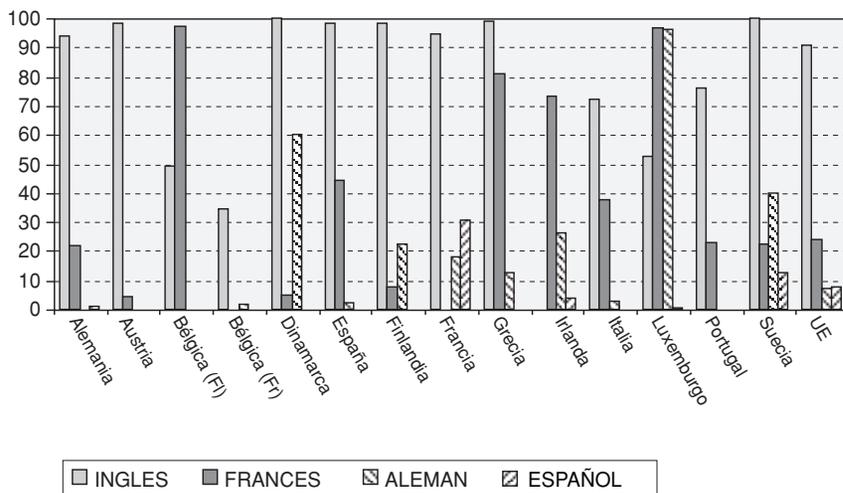
* EURYDICE (2001e): *Foreign Language Teaching in Schools in Europe*, p. 99.

NOTAS: No se disponía en las fuentes de los datos para el Reino Unido ni para Portugal. Los datos del idioma Holandés (en el caso de Bélgica francesa) y del idioma Sueco (en el caso de Finlandia) se refieren al conjunto de toda la Enseñanza Secundaria General.

Si tenemos en cuenta la primera y segunda elección, vemos que la combinación inglés-francés es la más recurrente dentro de la Unión Europea: Alemania, Austria, Bélgica Flamenca, España, Grecia, Holanda e Italia.

Del gráfico anterior se puede deducir que **el idioma más estudiado como lengua extranjera es el inglés**, seguido del francés y el alemán. En efecto, según los datos de Eurydice (2002b: 173-176), de los idiomas estudiados preferentemente, el inglés destaca con una mayoría abrumadora. El 90,5% de los alumnos europeos de Educación Secundaria Inferior aprende inglés. Le sigue, a gran distancia, el francés, con el 24,2%. A continuación se sitúan el español (7,4%) y el alemán (7,3%). El gráfico siguiente refleja los porcentajes de estudiantes de esos idiomas en los diferentes países de la Unión Europea.

GRÁFICO II-2G: PORCENTAJE DE ALUMNOS QUE ESTUDIAN
LOS CUATRO IDIOMAS MÁS APRENDIDOS EN LA EDUCACIÓN
SECUNDARIA INFERIOR, 1999/ 2000



FUENTE: Elaboración propia a partir de

* EURYDICE (2002b): *Las cifras clave de la educación en Europa, 2002*, p. 173-176.

NOTAS: En la fuente original no constan los datos de Portugal ni del Reino Unido.

El dato que aquí se ofrece para Portugal proviene de EURYDICE (2001): *Las cifras clave de la educación en Europa 1999-2000*, pp. 160-161.

El **predominio del inglés, y en menor medida el francés**, es notorio, lo cual es relativamente empobrecedor para el panorama lingüístico europeo si tenemos en cuenta que ahora mismo existen once lenguas oficiales en el seno de las instituciones comunitarias (inglés, francés, alemán, español, holandés, finés, sueco, italiano, danés, portugués y griego).

2.4. Los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE)

Nos acercaremos aquí al estudio de cómo la organización estructural y curricular de la Educación Secundaria Inferior se adapta a alumnos que tienen unas específicas demandas, por padecer algún tipo de limitación de carácter físico, sensorial, psíquico o mental.

En términos generales, puede decirse que existen tres modelos a la hora de ofrecer atención escolar a niños con NEE (EURYDICE, 2002b: 29-30). Un primer modelo, "de opción única", promueve la máxima integración posible de estos niños en centros ordinarios, por lo que el porcentaje de alumnos escolarizados en centros específicos (tradicionalmente denominados de "educación especial") es inferior del 1%. El segundo modelo "de dos opciones", consiste en la co-existencia de un sistema escolar ordinario y, al mismo tiempo, unas escuelas específicas para atender separadamente a los alumnos con NEE, a las cuales acude la inmensa mayoría de los alumnos con NEE. El tercer modelo, "de opciones múltiples" consiste en la oferta de una amplia gama de servicios escolares de apoyo a los alumnos con NEE, que van desde la asistencia en el centro escolar ordinario hasta la impartición de clases especiales de apoyo a grupos reducidos según las necesidades de los alumnos.

2.4.1. Escuelas especiales para la atención de alumnos con NEE

Lógicamente se parte de la base de que todos los países de la Unión Europea tienen escuelas públicas que atienden específicamente alumnos con NEE. Sería lo que podemos denominar *Escuelas de Educación Especial*.

TABLA II-2J: ESCOLARIZACIÓN EN ESTRUCTURAS SEGREGADAS DE ALUMNOS CON NEE

	Existencia de escuelas específicas de Educación Especial	% de alumnos escolarizados en estas escuelas
Alemania	SI	4,6%
Austria	SI	1,6%
Bélgica	SI	4%
Francesa	SI	2,3%
Alemana	SI	4,7%
Flamenca	SI	
Dinamarca	SI	1,5%
España	SI	0,4%
Finlandia	SI	3,7%
Francia	SI	2,6%
Grecia	SI	0,2%
Holanda	SI	1,8%
Irlanda	SI	1,2%

TABLA II-2J: ESCOLARIZACIÓN EN ESTRUCTURAS SEGREGADAS DE ALUMNOS CON NEE (Continuación)

	Existencia de escuelas específicas de Educación Especial	% de alumnos escolarizados en estas escuelas
Italia	SI	<0,5%
Luxemburgo	SI	1,4%
Portugal	SI	0,3%
Reino Unido	SI	1,1%
Inglaterra		0,8%
Gales		1,1%
Irlanda del Norte		1,2%
Escocia		
Suecia	SI	1,3%

FUENTE: Elaboración propia a partir de
 * EURYDICE, Eurybase (www.eurydice.org).
 * BIE: (www.ibe.unesco.org)
 * EURYDICE (2002b) *Las cifras clave de la educación en Europa, 2002*, p. 31.

NOTA: El dato del porcentaje se refiere a la Educación Primaria y a la Secundaria Obligatoria conjuntamente para el curso 2000/2001.

Respecto del porcentaje de alumnos que asisten a estas escuelas, no puede determinarse un porcentaje específico respecto de la Educación Secundaria Inferior, ya que en estas escuelas, lógicamente, la estructura de niveles no tiene el mismo sentido que en la escuela general. Los datos se corresponden a los alumnos de la edad correspondiente a los niveles de Educación Primaria y Secundaria Obligatoria.

El **porcentaje de alumnos en estas Escuelas Especiales es muy pequeño** y, aunque **varía de unos países a otros** no alcanza en ninguno valores superiores al 5%. Esos valores pueden ser indicativos de que un país atiende en mayor o menor medida a la integración, esto es, a la incorporación de los alumnos con NEE en las escuelas del sistema educativo general u ordinario.

Los países con mayor porcentaje son Alemania y Bélgica (en torno al 4%) seguidos de Finlandia (3,7%) y Francia (2,8%). Los países con porcentajes menores son Suecia (0,01%), España (0,4%) y Dinamarca (0,5%).

2.4.2. La educación de alumnos con NEE en escuelas ordinarias

Se analizan a continuación diversos aspectos sobre la organización de la atención específica a alumnos con NEE en un contexto de escolarización ordinaria. Se va a atender básicamente a tres cuestiones: la relación estructural entre la en-

TABLA II-2K: LA INTEGRACIÓN DE ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

	Relaciones entre educación general y especial	Integración de alumnos con NEE en educación general	Apoyo al aprendizaje. Equipos de apoyo
Alemania	La educación especial como apoyo a la educación general.	Entorno integrado.	Colaboración entre profesores y personal cualificado.
Austria	La educación especial como apoyo a la educación general.	Entorno integrado.	Personal de escuelas de educación especial. Programas específicos.
Bélgica	Educación especial para la integración.	Entorno integrado.	–
Dinamarca	La educación especial como apoyo a la educación general.	Entorno integrado.	Equipo de apoyo pedagógico para asesoramiento didáctico y psicológico.
España	La educación especial como parte del sistema educativo general	Entorno integrado.	Adaptaciones curriculares. Diversificación curricular. Programas de garantía social.
Finlandia	La educación especial como parte de la educación general.	Entorno integrado.	Evaluaciones médicas y psicológicas.
Francia	Los cursos cuarto (ayuda o apoyo) y tercero (integración) contemplan la adaptación a las necesidades de los alumnos.	Entorno integrado.	Los <i>Collegés</i> están preparados para adaptarse a las necesidades de los alumnos.
Grecia	Programas especiales. Comparten currículum y calendario escolar.	Entorno integrado.	Los profesores ajustan el currículum general.
Holanda	Profesores de apoyo y de educación especial en las escuelas. Educación simbiótica: educación especial en escuelas de educación general.	Entorno integrado.	Colaboración entre escuelas de educación especial y general. Acceso de alumnos y profesores de apoyo a la educación general. Profesores de educación especial en las escuelas.
Irlanda cuidados	–	Entorno integrado.	Enseñanzas de apoyo. Eliminación de barreras y adaptación de equipos. Ayuda formativa especial y pediátricos según la necesidad.
Italia	Reducción del número de escuelas de educación especial.	Entorno integrado.	Repetición de curso. Entrenamiento específico de profesores.
Luxemburgo	Preparación en escuelas especiales para la integración.	Entorno integrado.	–
Portugal	–	Entorno integrado.	Apoyo local.

TABLA II-2K: LA INTEGRACIÓN DE ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES. (*Continuación*)

	Relaciones entre educación general y especial	Integración de alumnos con NEE en educación general	Apoyo al aprendizaje. Equipos de apoyo
Reino Unido	-	Entorno integrado.	Los padres y los equipos de apoyo deciden la entrada del alumno en educación general.
Suecia	-	Entorno integrado.	-

-: Información no disponible.

FUENTE: Elaboración propia a partir de:

* EURYDICE, Eurybase (www.eurydice.org).

* BIE (www.ibe.unesco.org)

señanza general y la enseñanza específica para alumnos con NEE (educación especial); el análisis de si la atención a los alumnos con NEE se produce dentro del sistema educativo general (integración); y los servicios de apoyo que se estructuran para atender las demandas educativas específicas de los alumnos con NEE.

Hasta donde alcanza la información recogida, **en la totalidad de países de la Unión Europea hay una marcada tendencia hacia la integración de los alumnos con NEE dentro de las escuelas donde se imparte la enseñanza general.** Un matiz importante, que no permite distinguir la información disponible, se encuentra en las condiciones en las que esa integración tiene lugar, esto es, qué tipo de limitaciones son atendidas desde el principio de la integración y cuáles se reservan para la enseñanza general.

Por eso, en la mayoría de los países **existen o bien centros de integración o bien aulas específicas en colegios de enseñanza general** donde se pueden encontrar alumnos con distintas discapacidades.

Así pues, la educación especial para alumnos con NEE se realiza con la clara premisa de conseguir la integración plena del alumno. El principio fundamental es que tanto unos como otros convivan en el mismo entorno con el objetivo de **favorecer la no discriminación.**

Ello requiere reforzar de manera considerable los elementos de apoyo a los alumnos con NEE dentro de la escuela, sobre todo en el ámbito de los Recursos Humanos. Así se ha hecho, de forma paradigmática en Italia, donde los profesores reciben un entrenamiento específico para la atención a los alumnos con NEE o en países como Austria u Holanda donde existen profesores específicos para atender a estos alumnos integrados en la plantilla de los centros escolares de carácter general.

2.5. El currículo para la diversidad

Es momento ahora de repasar la atención curricular específica para aquellos alumnos que, sin tener discapacidades, requieren una atención específica por pertenecer a minorías culturales. De alguna manera, se trata de valorar la interculturalidad dentro del sistema educativo de los distintos países.

2.5.1. La adaptación curricular a la diversidad

TABLA II-2L: ADAPTACIÓN A LAS CARACTERÍSTICAS DE DIVERSIDAD EN EL GRUPO

	Diseño curricular específico para el trato a la diversidad	Instrucción en la lengua materna del alumno	Organismos, proyectos o acciones específicas de apoyo
Alemania	◆	◆	<ul style="list-style-type: none"> - Programas de integración: Clases de iniciación al alemán. - Clases bilingües. - Clases intensivas de alemán. - Clases de apoyo especial.
Austria	◆	◆	- Decretos específicos.
Bélgica	◆	-	-
Dinamarca	◆	◆	-
España	◆	-	<ul style="list-style-type: none"> - Adaptaciones curriculares. - Diversificación curricular. - Programas de garantía social.
Finlandia	◆	◆	- Clases de apoyo.
Francia	◆	-	- Cursos apropiados y diversificados.
Grecia	◆	-	-
Holanda	◆	◆	- Educación en Lenguajes Minoritarios Modernos (OALT).
Irlanda	-	-	-
Italia	◆	-	<ul style="list-style-type: none"> - Agrupación variable. - Apoyo de profesores especializados. - Organización flexible de actividades educativas.
Luxemburgo	-	-	-
Portugal	◆	-	- Fortalecimiento de la ayuda educativa.
Reino Unido	-	-	-
Suecia	◆	◆	- Tutorías en casa.

-: Información no disponible.

◆ Si

FUENTE: Elaboración propia a partir de:

* EURYDICE, Eurybase (www.eurydice.org)

* BIE (www.ibe.unesco.org)

En todos los países, excepto Irlanda, Luxemburgo y Reino Unido (donde no existen datos suficientes para afirmarlo), **existen diseños curriculares específicos para el trato a la diversidad** dentro y fuera del aula.

El aspecto más claro y extendido sobre el que se asienta el trato a la diversidad hoy en día es el de la **educación para los alumnos inmigrantes**. Así pues, los países con mayor inmigración suelen ser los más sensibles a esta situación. Un ejemplo en este sentido lo representa Alemania. En este sentido, y respecto a la cuestión específica de las lenguas, por ejemplo, Alemania, tanto como Austria, Dinamarca, Finlandia, Holanda y Suecia tienen modalidades de instrucción en la lengua materna del alumno inmigrante.

En países como España, Holanda, Luxemburgo, Bélgica o Suecia la instrucción en distintas lenguas se realiza también debido al carácter multilingüe en algunos territorios del país.

El elemento de apoyo más extendido para la atención a la diversidad lingüística es la oferta de clases adicionales para alumnos cuya lengua materna sea distinta de las nacionales.

3. LA ORGANIZACIÓN CURRICULAR

Analizaremos bajo este epígrafe dos aspectos relativos a la organización del currículo: el tamaño de las aulas en términos de número de alumnos por grupo (ratio alumnos-profesor) y el calendario escolar, donde veremos la carga lectiva anual, semanal y diaria.

3.1. Número de alumnos en el grupo-clase (ratio alumnos-profesor)

La siguiente tabla II-3A muestra el número máximo de alumnos por grupo en el nivel de Educación Secundaria Inferior.

Como puede apreciarse a tenor de los datos, en los países de la Unión Europea se produce muy poca dispersión respecto a esta cuestión. **Todos los países establecen un máximo de alumnos por grupo-clase que oscila entre 25 y 30**, salvo Portugal donde la limitación asciende a 34 alumnos. Italia es el país con el límite legal más bajo: 25 alumnos por profesor. La **media** para el conjunto de los países está en **29** alumnos. En muchos países ese número de alumnos por profesor se reduce si en el grupo existen alumnos con NEE o hay que atender casos de diversidad lingüística o cultural.

TABLA II-3A: MÁXIMO DE ALUMNOS POR GRUPO

	Número máximo de alumnos por grupo
Alemania	-
Austria	30
Bélgica	-
Dinamarca	28
España	30
Finlandia	No existen regulaciones.
Francia	No existen regulaciones.
Grecia	30
Holanda	No existen regulaciones.
Irlanda	30
Italia	25
Luxemburgo	26
Portugal	34.
Reino Unido	No existen regulaciones.
Suecia	No existen regulaciones.

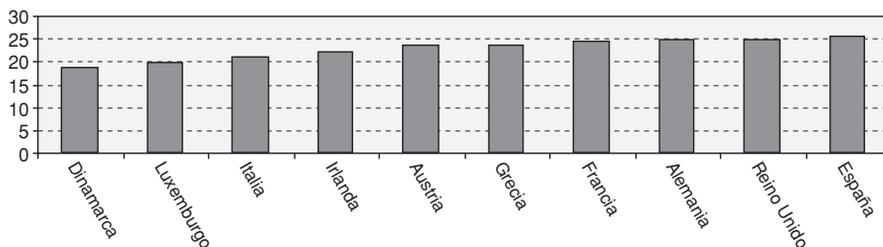
-: No hay información disponible.

FUENTE: Elaboración propia a partir de:

* EURYDICE, Eurybase (www.eurydice.org)

Con independencia de los máximos legales que se establezcan, el tamaño medio de las clases en este nivel, si nos atenemos a los datos disponibles en la OCDE oscila entre 18 y 26 alumnos, tal y como refleja el gráfico siguiente.

GRÁFICO II-3A: TAMAÑO MEDIO DE LAS CLASES EN EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR (2001), OCDE



FUENTE: Elaboración propia a partir de OCDE (2003): *Education at a Glance, 2003* (www.oecd.org)

NOTA: * No se dispone del dato para Bélgica, Finlandia, Holanda, Portugal y Suecia.

Como expresa el gráfico, la dispersión de datos es muy pequeña. El país que presenta unas aulas menos pobladas es Dinamarca, con menos de 19 alumnos por aula, mientras que España se sitúa en el otro extremo, con más de 25 alumnos. Hay que señalar que los cuatro países con aulas más grandes (Francia, Alemania, Reino Unido y España), todos ellos con valores que oscilan en torno a los 24-25 alumnos son también países de mucha población respecto a los otros que se muestran en el gráfico, con excepción del caso de Italia.

3.2. El calendario escolar

Empezaremos por comparar el número de horas lectivas en Educación Secundaria Inferior según datos de Eurydice.

Como se aprecia en la tabla II-3B, en los diversos aspectos analizados se encuentra una amplia diversidad de datos. De los cinco indicadores utilizados, el que presenta más convergencia es el referido a los **días de clase por semana**, ya que todos los países tienen 5 salvo Luxemburgo e Italia donde son 6. En el caso de Portugal también pueden ser 6.

Los gráficos II-3B y II-3C reflejan los valores para el indicador referido a **número de días por año**. La horquilla para la distribución de datos de todos los países oscila entre los 216 días al año de Luxemburgo y los 167 de Irlanda. La media de días al año es 187.

La **carga lectiva diaria** presenta claras divergencias de unos países a otros. El gráfico siguiente describe la distribución de datos para todos los países.

La distribución de datos en este caso oscila entre 230 minutos al día (en el caso de Escocia) y los 360 minutos en el caso de Irlanda. La media es de 298 minutos diarios.

Respecto de la **carga lectiva semanal y anual**, cabe decir que son indicadores que presentan bastantes divergencias en los países de la Unión Europea y que están muy relacionados entre sí. En ambos casos, la horquilla se mueve entre los datos mínimos de Dinamarca (20 horas a la semana y 780 horas al año de mínima) y los datos máximos de Italia (38 horas a la semana y 1.266 horas al año).

Al respecto de la carga lectiva, la tabla que se muestra a continuación ofrece, a partir de datos de la OCDE, información sobre las horas al año en distintas edades-tipo involucradas en la Educación Secundaria Inferior.

TABLA II-3B: EL CALENDARIO ESCOLAR

	Carga lectiva semanal (sesiones x minutos)	Número de días por semana	Carga lectiva diaria	Número de días por año	Carga lectiva anual
Alemania	Min, 28 x 45' = 1260' Max, 34 x 45' = 1530'	5	Min, 252' Max, 306'	188	Min, 790h Max, 959h
Austria	Min, 29 x 50' = 1450' Max, 34 x 50' = 1700'	5	Min, 290' Max, 340'	180	Min, 870h Max, 1020h
Bélgica) (Fr y Al)	Min, 28 x 50' = 1400' Max, 34 x 50' = 1700'	5	Min, 280' Max, 340'	182	Min, 849h Max, 1031h
Bélgica (Fl)	Min, 28 x 50' = 1400' Max, 33 x 50' = 1650'		Min, 280' Max, 330'		Min, 849h Max, 1001h
Dinamarca	Min, 26 x 45' = 1170' Max, 40 x 45' = 1800'	5	Min, 234' Max, 360'	200	Min, 780h Max, 1200h
España	Min, 27 x 55' = 1485' Max, 32 x 55' = 1760'	5	Min, 297' Max, 352'	175	Min, 866h Max, 1027h
Finlandia	Max, 30 x 45' = 1350'	5	270'	190	855h
Francia	Min, 25,5 x 55' = 1402,5' Max, 30 x 45' = 1650'	5	Min, 280'5 Max, 330'	180	Min, 849,5h Max, 990h
Grecia	35 x 45' = 1575'	5	315'	175	Max, 919h
Holanda	Media teórica 32 x 50' = 1600'	5	320'	200	1067h
Irlanda	45 x 40' = 1800'	5	360'	167	Min, 1002h
Italia	Min, 30 x 60' (-120) = 1680' Max, 40 x 60' (-120) = 2280'	6	Min, 280' Max, 380'	200	Min, 933h Max, 1266h
Luxemburgo	30 x 50' = 1500'	6	250'	216	Min, 900h
Portugal	Min, 30 x 50' = 1500' Max, 31 x 50' = 1550'	5/6	Min, 300'/250' Max, 310'/258'	175/210	Min, 875h Max, 904h
Reino Unido (In y Ga)	Media del tiempo real de clase 25h = 1500'	5	300'	190	950h
Reino Unido (IN)	Min, 22,5 h = 1350'	5	270'	190	855h
Reino Unido (Esc)	27,5 = 1650'	5	230'	190	1045h
Suecia	-	-	300'	178	-

FUENTE: COMISIÓN EUROPEA (2001): *Las cifras clave de la educación en Europa, 99-2000*, p 214.

NOTAS: Los datos se refieren a la rama general en el curso 1997-98.

España: las cifras son aproximadas. Pueden variar entre las Comunidades Autónomas. Hay cinco minutos para el cambio de clase que hay que restar.

Italia: se restan 20 minutos cada día destinados al cambio de clase.

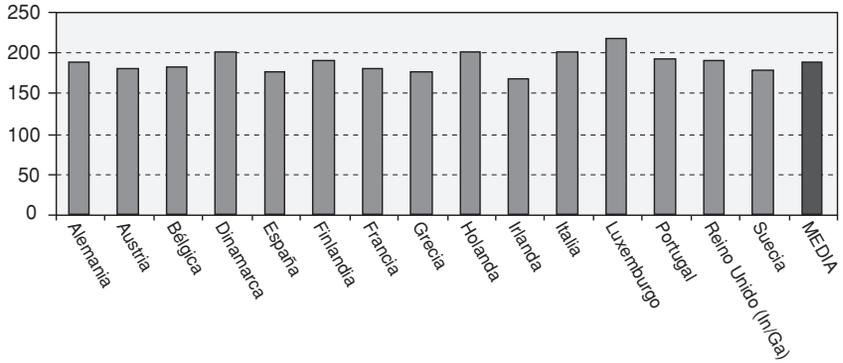
Austria: los datos son de la Hauptschule. Cada vez existen más centros que actúan con mayor autonomía en la elección del currículo dentro del marco establecido.

Finlandia: es un promedio basado en 30 periodos semanales de 45 minutos. Pero también aparece la posibilidad de que sean de 50 minutos.

Reino Unido: los datos de Escocia están basados en el tiempo mínimo que los profesores tienen exigido por contrato.

Suecia: los datos son de elaboración propia según las fuentes consultadas.

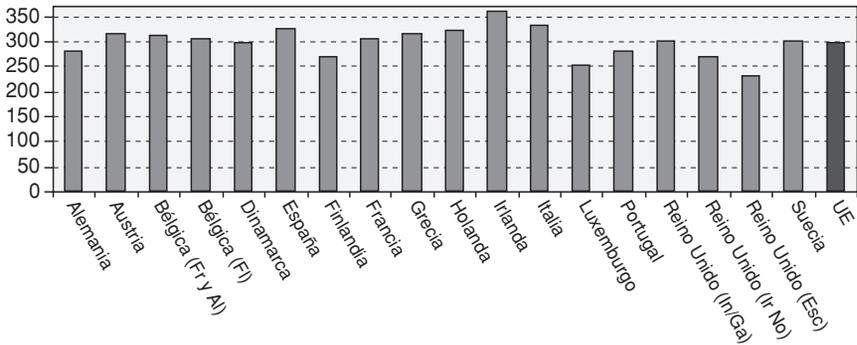
GRÁFICO II-3B: NUMERO DE DÍAS POR CURSO ESCOLAR



FUENTE: Tabla II-3B

NOTA: En Portugal se ha realizado un promedio y en Italia se ha cogido el dato de la tabla referido al número mínimo de días al año.

GRÁFICO II-3C: MINUTOS DE CARGA LECTIVA DIARIA



FUENTE: Tabla II-3B

TABLA II-3C: TIEMPO ESCOLAR DE INSTRUCCIÓN PREVISTO (MEDIA DE HORAS POR AÑO) PARA LOS ALUMNOS DE 12 A 15 AÑOS, 2001 (OCDE)

	De 12 a 14 años	15 años	TOTAL
Alemania	878	900 ↑	3.534
Austria	997	1.095 ↑	4.086
Bélgica (Fr.)	1.065	–	–
Bélgica (Fl.)	955	955 □	3.820
Dinamarca	890	900 ↑	3.570
España	932	963 ↑	3.759
Finlandia	798	855 ↑	3.249
Francia	1.038	1.131 ↑	4.245
Grecia	1.064	1.429 ↑	4.621
Irlanda	899	891 ↓	3.588
Italia	1.020	–	–
Holanda	1.067	–	–
Portugal	904	827 ↓	3.539
Reino Unido (Ing.)	940	940 □	3.760
Reino Unido (Esc.)	1.000	1.000 □	4.000
Suecia	741	741 □	2.964
Media	949	971 ↑	3.749

–: información no disponible.

↑↓□ Existe *incremento /decremento / igualdad* respecto al dato para 12 a 14 años

■ Valor por encima de la media

□ Valor por debajo de la media

FUENTE: Elaboración propia a partir de OECD. Adaptación de la Tabla D1.1 de *Education at a Glance, 2003* (www.oecd.org)

Atendiendo a la media de los países de los que se tiene información, para el total de los cuatro cursos de estudios aquí considerados, comprendidos entre las edades de 12 a 15 años de edad, **los alumnos europeos pasan aproximadamente unas 23 horas semanales en clase**, estimando un curso escolar de 10 meses. Esa simplificación estadística presenta matices según los países. Así, Austria, Bélgica (Fl), España, Francia, Grecia y el Reino Unido tienen un promedio de horas superior a la media. El resto de los países lo tienen inferior.

Lógicamente, también hay diferencias entre unas edades y otras. La mayoría de los países presentan un **incremento de horas a los 15 años respecto al promedio de horas de la etapa 12-14**. Sólo en el caso de Bél-

gica Flamenca, Reino Unido y Suecia mantienen las mismas horas. Excepcionales resultan los casos de Portugal e Irlanda donde los datos indican que el número de horas baja a los 15 años.

4. METODOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA

Abordamos ahora algunos aspectos metodológicos, habida cuenta que la información a este respecto es, probablemente, la más escasamente reflejada en las fuentes consultadas.

Se han podido encontrar datos relativos a la existencia o no de prescripciones metodológicas por parte de la administración educativa, libertad metodológica (aunque ésta puede variar en su grado según los diferentes países) y algunas referencias explícitas (en algunos casos) a elementos metodológicos concretos.

Esas cuestiones se han reflejado en la tabla II-4A.

A la luz del contenido de la tabla, en todos los países de los que se dispone de información **el profesor goza de cierta libertad metodológica** para aplicar en el aula las técnicas didácticas que considere más oportunas según el área curricular y la edad de los alumnos.

TABLA II-4A: ORIENTACIONES METODOLÓGICAS DESDE LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA, LIBERTAD EN LA ELECCIÓN DE METODOLOGÍA POR PARTE DEL PROFESORADO Y ALGUNOS ASPECTOS EXPLÍCITOS DE LA MISMA

	Orientaciones metodológicas por parte de la administración educativa	Elección de la metodología	Metodologías o acciones metodológicas
Alemania	SI	Libertad metodológica.	-
Austria	SI	Libertad metodológica.	Instrucción de lectura, trabajo en grupo y en equipo, trabajo individual, instrucción multidisciplinar y autoaprendizaje.
Bélgica	SI	Libertad metodológica.	-
Dinamarca	SI	Libertad metodológica.	Instrucción práctica y teórica combinada y enseñanza individualizada.
España	SI	Libertad metodológica.	Aprendizajes que puedan ser aplicados y adaptados a la realidad.

TABLA II-4A: ORIENTACIONES METODOLÓGICAS DESDE LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA, LIBERTAD EN LA ELECCIÓN DE METODOLOGÍA POR PARTE DEL PROFESORADO Y ALGUNOS ASPECTOS EXPLÍCITOS DE LA MISMA (Continuación)

	Orientaciones metodológicas por parte de la administración educativa	Elección de la metodología	Metodologías o acciones metodológicas
Finlandia	SI	Libertad metodológica.	-
Francia	SI	Libertad metodológica.	Acceso a los equipos informáticos.
Grecia	SI	-	-
Holanda	-	Libertad metodológica.	-
Irlanda	-	Libertad metodológica.	-
Italia	-	Libertad metodológica.	La enseñanza adecuada a los ritmos y grados de madurez.
Luxemburgo	NO	Libertad metodológica.	Proyecto Pericles: redefinición de la metodología y contenidos.
Portugal	SI	Libertad metodológica.	-
Reino Unido	SI	-	-
Suecia	NO	Libertad metodológica.	-

-: No hay información disponible.

FUENTE: Elaboración propia a partir de:

* EURYDICE, Eurybase (www.eurydice.org).

* BIE (www.ibe.unesco.org).

Por supuesto, esa libertad está dentro de los límites marcados por las orientaciones metodológicas que se ofrecen desde los currículos prescritos por la administración educativa pertinente. **Esas orientaciones metodológicas existen para todos los países de los que se ha encontrado información al respecto, salvo Luxemburgo y Suecia.**

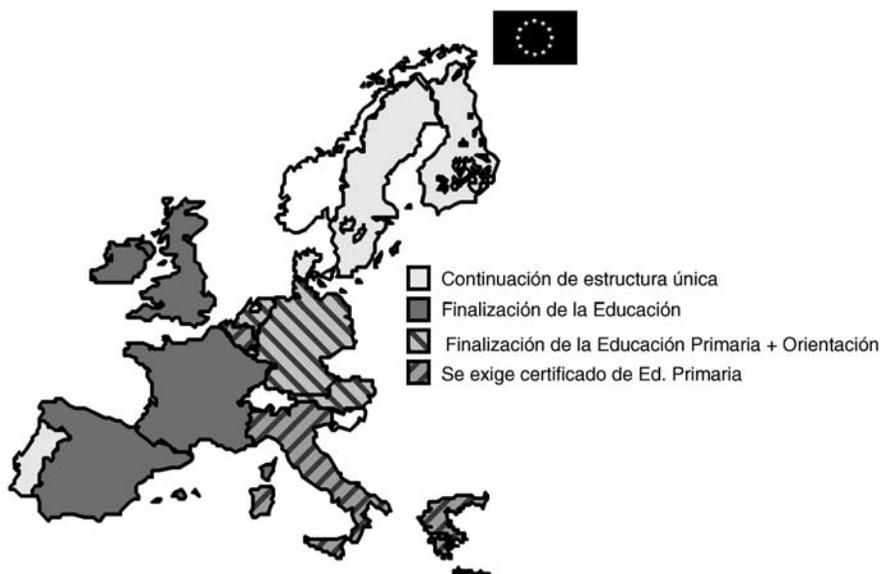
La **enseñanza adaptada al individuo y la aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación a la docencia** son algunas de las concreciones más frecuentes que se han encontrado en las fuentes consultadas a la hora de referirse a cuestiones metodológicas en este nivel.

5. LA EVALUACIÓN DEL CURRÍCULO

Analizaremos aquí diversos aspectos relativos a la forma de evaluar que se dan en la Educación Secundaria Inferior. Primero atenderemos a los requisitos exigidos para ingresar en este nivel, después a las formas de evaluar (métodos, escalas de puntuación, aspectos evaluados, agentes evaluadores, etc.) y a los resultados de esa evaluación (fracaso y éxito en la etapa). Se finalizará con una comparación sobre los títulos otorgados al final de la etapa y una reflexión sobre las posibilidades de itinerarios posteriores a ella.

5.1. El ingreso a la Educación Secundaria Inferior

GRÁFICO-MAPA II-5A: REQUISITOS DE ACCESO PARA EL INGRESO EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR



La tendencia más generalizada en Europa es **no exigir requisito alguno para el ingreso en la Educación Secundaria Inferior salvo la terminación de los estudios del nivel previo, la enseñanza Primaria**, e incluso ni siquiera eso para los países donde la enseñanza obligatoria es de estructura única (Primaria + Secundaria Inferior), como es el caso de Dinamarca, Finlandia, Portugal y Suecia.

En algunos países, sin embargo, al término de la Enseñanza Primaria le acompaña un informe orientativo de carácter pedagógico y actitudinal. Se trata de Alemania, Austria, Holanda y Luxemburgo. La interpretación es obvia, todos estos países tienen o bien tipos de escuela diferente, ya en este nivel, o itinerarios diversificados dentro de un único tipo de escuela (como se indicó en el epígrafe II-2.2.4 y como dejó explícito la tabla II-2f).

Hay que atender a la **excepción de Bélgica, Grecia e Italia.** En ellos, la terminación de la Primaria se acompaña de la expedición de un título que se exige para ingresar en Secundaria Inferior.

5.2. Sistemas de evaluación

Nos preguntaremos aquí qué se evalúa (aspectos de evaluación) quién lo evalúa (agentes) (tabla II-5A) y cómo lo evalúan (métodos) (tabla II-5B).

En la **mayoría de los países la evaluación se realiza atendiendo a los logros alcanzados por los alumnos en todas las materias o áreas.** Sólo en algunos de ellos existe una ponderación de algunas asignaturas o se puede elegir una selección de ellas (Austria, Francia, Holanda, Suecia, Reino Unido). En Italia se hacen exámenes escritos de algunas asignaturas pero existe una prueba sobre la totalidad de ellas, que es oral.

La **responsabilidad de la evaluación** es fundamentalmente del profesorado interviniendo en ella, en gran parte de países, el Consejo Escolar o el Claustro.

En la tabla II-5B, en todos los países se utilizan las **pruebas escritas** para la evaluación del alumnado. Las **pruebas orales** son propias de Alemania, Grecia e Italia. Los **trabajos prácticos** están escasamente mencionados como formas de evaluación. Sólo aparecen explícitamente en la documentación consultada en Alemania, Dinamarca y Grecia.

TABLA II-5A: ASPECTOS Y AGENTES DE LA EVALUACIÓN
EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR

	Aspectos evaluados	Competencias evaluadoras
Alemania	El trabajo global del alumno en todas las áreas.	El profesor y/o un equipo de profesores.
Austria	Centrados en las asignaturas obligatorias.	El profesor.
Bélgica (Fl)	El trabajo global realizado por el alumno, los exámenes internos, información del centro y análisis con padres y alumnos.	La escuela: Consejo Escolar.
Dinamarca	El trabajo global del alumno en todas las áreas.	-
España	El trabajo global del alumno en todas las áreas.	Conjunto de profesores, el coordinador/tutor y el departamento de orientación.
Finlandia	El trabajo global del alumno en todas las áreas.	Cuerpo de Profesores.
Francia	Francés, matemáticas, geografía, historia y educación cívica.	Profesores.
Grecia	El trabajo global del alumno en todas las áreas. Proyectos personales o en grupo.	El profesor de la asignatura.
Holanda	Logros del alumno en un mínimo de 6 materias.	El profesor. La metodología evaluadora viene del Estado.
Irlanda	Exámenes intermedios y finales	El profesor.
Italia	Italiano, matemáticas y lengua extranjera + prueba oral multidisciplinar.	Servicio Nacional de Evaluación. El profesor.
Luxemburgo	Desarrollo ponderado del año según coeficientes otorgados a distintas asignaturas.	Profesor y Consejo Escolar.
Portugal	Pruebas escritas globales: todas las asignaturas.	Profesor años 1º y 2º, Consejo Escolar año 3º.
Reino Unido	Exámenes en una serie de asignaturas seleccionadas por el alumno.	-
Suecia	Exámenes en Inglés, Sueco y Matemáticas a los 15 años de edad. Examen de diagnóstico a los 13 años en Lectura, Escritura, Aritmética e Inglés.	-

-: no se dispone de información.

FUENTE: Elaboración propia a partir de:
* EURYDICE, Eurybase (www.eurydice.org)
* BIE (www.ibe.unesco.org)

Muchos países recurren a la **evaluación continua** como forma de valorar el trabajo del alumno en esta etapa.

Los **exámenes finales** son propios de todos los países salvo de Alemania, Bélgica, España, Holanda y Luxemburgo.

TABLA II-5B: ALGUNOS MÉTODOS DE EVALUACIÓN

	Algunos métodos de evaluación explícitos en las fuentes consultadas				
	Pruebas escritas o test	Evaluación oral	Trabajo práctico	Evaluación continua	Examen final
Alemania					
Austria					
Bélgica					
Dinamarca					No obligatorio
España					
Finlandia					Si no supera las asignaturas
Francia					
Grecia					Si no supera las asignaturas
Holanda					
Irlanda					
Italia					
Luxemburgo					
Portugal					
Reino Unido					
Suecia					

–: no se dispone de información.

FUENTE: Elaboración propia a partir de:
 * EURYDICE, Eurybase (www.eurydice.org)
 * BIE (www.ibe.unesco.org)

5.3. Escalas de puntuación

Las **escalas de puntuación varían considerablemente** de un país a otro.

Entre los países de los que se dispone información, algunos de ellos emplean **escalas nominales** (Austria, España e Italia) mientras que otros utilizan **escalas aritméticas** (Alemania, Dinamarca, Francia y Luxemburgo).

Los que usan escalas nominales tienen en común el empleo de 5 categorías. Los países con escalas aritméticas varían mucho entre sí en los puntos máximos y mínimos, oscilando entre Alemania (de 1 a 6) y Luxemburgo con escala de 0 a 60.

TABLA II-5C: ESCALAS DE PUNTUACIÓN

	Escala de puntuación
Alemania	1-6
Austria	Insuficiente Suficiente Bien Muy Bien Excelente
Bélgica (Fla)	-
Dinamarca	0-13
España	Insuficiente Suficiente Bien Notable Sobresaliente
Finlandia	-
Francia	0-20
Grecia	-
Holanda	-
Irlanda	-
Italia	Excelente Notable Bueno Suficiente Insuficiente
Luxemburgo	0-60
Portugal	-
Reino Unido	-
Suecia	-

-: no se dispone de información.

FUENTE: Elaboración propia a partir de:

* EURYDICE, Eurybase (www.eurydice.org)

* BIE (www.ibe.unesco.org)

5.4. Posibilidad de repetición de curso

Vemos ahora si entre las posibilidades que existen a la hora de abordar los casos de retraso en el alcance de los objetivos se contempla la repetición de curso y los apoyos que se establecen para evitarlo.

TABLA II-5D.- POSIBILIDAD DE REPETICIÓN DE CURSO ⁽²⁴⁾ Y APOYOS PARA EL ALCANCE DE LOS OBJETIVOS

	Repetición de curso	La rigidez en la repetición, apoyos y posibilidades
Alemania	Posibilidad de repetición.	Depende de su evaluación final. Decisión de la <i>Klassenkonferenz</i> . Examen especial a principio de curso. Posibilidad de cambio de escuela y opciones.
Austria	Posibilidad de repetición.	Se ofrece instrucción adicional en pequeños grupos para que el alumno no repita curso.
Bélgica (Fl)	–	–
Dinamarca	–	Exámenes no obligatorios.
España	Posibilidad de repetición.	Adaptaciones curriculares. Decisión del grupo de profesores, tutor y Departamento de Orientación.
Finlandia	–	–
Francia	Posibilidad de repetición.	Repetición del alumno por petición escrita de los padres.
Grecia	–	Posibilidad de repetir los exámenes de final de etapa.
Holanda	Posibilidad de repetición.	Tras dos repeticiones se pasa a un sistema de enseñanza paralelo de menor demanda.
Irlanda	–	Sólo en casos excepcionales los alumnos repiten curso.
Italia	Posibilidad de repetición.	–
Luxemburgo	–	Un estudiante repite si no alcanza 35 puntos sobre el total de la escala (60 puntos).
Portugal	Posibilidad de repetición.	Una calificación mala en ciertas asignaturas supone repetir curso.
Reino Unido	–	En ocasiones especiales, los padres y el colegio deciden si un alumno debe cursar un año extra en una clase particular.
Suecia	Posibilidad de repetición.	Recuperación de curso y programas individuales durante Secundaria Superior.

–: no se dispone de información.

FUENTE: Elaboración propia a partir de:

* EURYDICE, Eurybase (www.eurydice.org)

* BIE (www.ibe.unesco.org)

Atendiendo a los países de los que se dispone de información, puede afirmarse que **entre los países de la Unión Europea existe la posibilidad generalizada de repetición de curso.**

⁽²⁴⁾ En cualquier año del ciclo, por lo tanto también el último año (de paso a Secundaria Superior).

Ahora bien, cuando se producen las repeticiones, varían considerablemente sus condiciones y, sobre todo, es interesante comprobar cuán diferentes son las formas en que se toma la decisión de repetir.

Así, por ejemplo, en España la repetición depende del criterio del grupo de profesores y del tutor, asesorados por el Departamento de Orientación, mientras que en Francia la repetición del alumno se da en el caso de que los padres así lo soliciten de forma expresa por escrito. En Irlanda, por poner otro ejemplo, la repetición se da sólo en casos muy excepcionales. Y en Luxemburgo, el alumno puede pasar de curso con asignaturas suspendas siempre y cuando la media de todas las asignaturas esté por encima de 35 puntos.

En todos los países en los que es posible la repetición de cursos **existen elementos de apoyo** para que los alumnos alcancen los objetivos correspondientes y evitar al máximo la repetición escolar. Según la información disponible, en el caso de Italia, no se explicitan esos elementos de apoyo.

5.5. El título terminal de Educación Secundaria Inferior

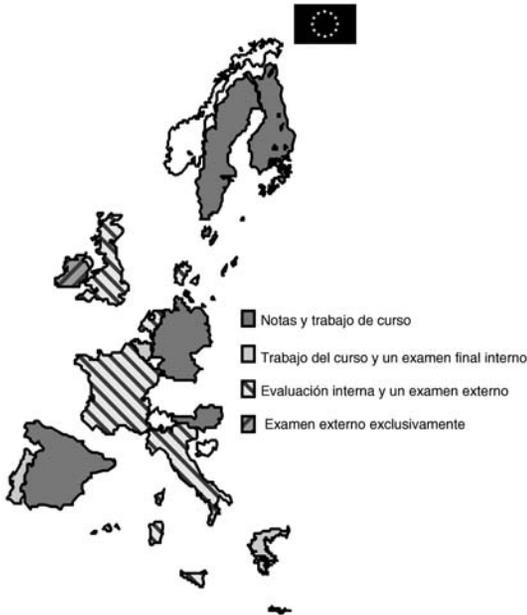
En todos los países de la Unión Europea al término de la Educación Secundaria Inferior se expide un certificado o título acreditativo. En los países donde estructuralmente el fin de esta etapa coincide con el término del período de obligatoriedad escolar, ese título hace las veces de certificado terminal de la enseñanza obligatoria, pero incluso en países donde el alumno debe permanecer obligatoriamente escolarizado más tiempo, el fin de esta etapa se sanciona con el correspondiente título.

El siguiente mapa permite ver de forma gráfica **en qué se basa la calificación final** en cada uno de los países a la hora de obtener el mencionado título.

Como se aprecia en el mapa, la **intervención externa** (de fuera del centro) a la hora de otorgar el certificado está presente en Italia, Francia, Reino Unido, Holanda, Dinamarca e Irlanda. La mayoría combina esa intervención externa con exámenes de carácter interno. Sólo en Irlanda la obtención del título depende exclusivamente de exámenes externos.

En el resto de los países, el certificado se otorga desde las **propias instancias del centro**, y en muchos de ellos, sin que sea necesariamente prescriptivo realizar exámenes específicos. En Bélgica, Portugal y Grecia sí se realizan exámenes (de carácter interno) para otorgar ese certificado.

GRÁFICO-MAPA II-5B: EL TÍTULO TERMINAL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR



FUENTE: EURYDICE (2002): *Las cifras clave de la educación en Europa, 2002*, p 67.

5.6. Alternativas para los alumnos que no alcanzan los objetivos terminales de la etapa

En la mayoría de los países de la Unión Europea se establecen programas alternativos para aquellos alumnos que no alcanzan los objetivos terminales de la Educación Secundaria Inferior. Ahora bien, existe mucha diversidad en la naturaleza de estos programas, como demuestra la tabla que se ofrece a continuación.

Así por ejemplo, son destacadas las ideas provenientes de los países nórdicos y centroeuropeos, tales como Suecia, donde se diseñan programas individuales dentro de la Enseñanza Secundaria Superior, Dinamarca, donde establecen cursos puente para los siguientes niveles educativos o Austria donde se imparte un curso pre-profesional.

TABLA II-5E: EXISTENCIA DE CURSOS O PROGRAMAS ALTERNATIVOS

	¿Existen cursos de adaptación / recuperación específicos?
Alemania	Año voluntario de especialización.
Austria	Año de formación pre-profesional.
Bélgica (Fla)	-
Dinamarca	Cursos puente.
España	Programas de Garantía Social.
Finlandia	Curso de adaptación a estudios siguientes.
Francia	Curso de orientación.
Grecia	Curso de adaptación.
Holanda	Repetición de año. (1 ^{er} año) Sistema educativo de menor demanda. (2 ^o año)
Irlanda	Año opcional al finalizar la Secundaria Inferior.
Italia	-
Luxemburgo	-
Portugal	-
Reino Unido	Año extra en clase particular.
Suecia	Programas individuales en Secundaria Superior.

FUENTE: Elaboración propia a partir de:

* EURYDICE, Eurybase (www.eurydice.org)

* BIE (www.ibe.unesco.org)

5.7. El “día después” de la Educación Secundaria Inferior

Tratamos de dar respuesta con este apartado a la siguiente pregunta: ¿Qué hacen los alumnos cuando finalizan esta etapa?

5.7.1. ¿Es el final de la obligatoriedad escolar?

En la mayoría de los países, la enseñanza obligatoria termina cuando lo hace el ciclo de Educación Secundaria Inferior, en ningún caso antes; más al contrario, hay casos significativos que marcan una tendencia a prolongar la escolarización obligatoria incluso por encima de esta etapa. En Alemania y Bélgica los alumnos siguen escolarizados hasta

TABLA II-5F: COINCIDENCIA DEL FINAL DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR CON LA OBLIGATORIEDAD ESCOLAR

Alemania	
Austria	
Bélgica (Fla)	
Dinamarca	
España	
Finlandia	
Francia	
Grecia	
Holanda	
Irlanda	
Italia	
Luxemburgo	
Portugal	
Reino Unido	
Suecia	

Fuente: Elaboración propia a partir de:
 * EURYDICE (www.eurydice.org).
 * BIE (www.ibeunesco.org)

	El final de la escolaridad obligatoria coincide con el final de la Educación Secundaria Inferior
	La escolarización se prolonga más allá de la Educación Secundaria Inferior

los 18 años. Otros países, aunque con distintas edades de finalización de la escolarización, ésta se prolonga durante un año más respecto al nivel de Educación Secundaria Inferior. Son los casos de Francia, Italia, Holanda y Austria.

5.7.2. ¿Qué se puede hacer después?

Dentro del sistema escolar, las posibilidades tras terminar la Educación Secundaria Inferior son diversas como se muestra en la tabla que se ofrece a continuación.

TABLA II-5G: SALIDAS TRAS LA FINALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR

	Salidas	¿Existen cursos de adaptación / recuperación específicos?
Alemania	Secundaria Superior General. Escuelas de Formación Profesional. Sistema dual.	Año voluntario de especialización.
Austria	Secundaria General. Escuela Técnica o Profesional.	Año de formación pre-profesional.
Bélgica (Fla)	Secundaria Superior General. Secundaria Superior Profesional.	No se mencionan.
Dinamarca	Secundaria General. Formación Profesional y Práctica de tres años.	Cursos puente.
España	Bachiller. Formación Profesional.	Programas de Garantía Social. Posibilidad de repetir curso
Finlandia	Secundaria General. Formación Profesional.	Curso de adaptación a estudios siguientes.
Francia	Bachillerato General/Tecnológico. Profesional.	Curso de orientación.
Grecia	Secundaria General. Formación Profesional.	Curso de adaptación.
Holanda	Secundaria Profesional Superior. Prácticas de aprendizaje.	Repetición de año. (1 ^{er} año) Sistema educativo de menor demanda. (2 ^o año)
Irlanda	Secundaria General. Secundaria Profesional.	Año opcional al finalizar la Secundaria Inferior.
Italia	Secundaria General. Secundaria Artística. Secundaria Profesional/Técnica.	No aparecen.
Luxemburgo	Formación General Formación Técnico-Profesional.	-
Portugal	General. Escuela - Empresa. Escuelas Profesionales/Técnicas.	-
Reino Unido	Educación General. Educación Profesional.	Año extra en clase particular.
Suecia	Secundaria General. Formación Profesional/Técnica.	Programas individuales en Secundaria Superior.

-: Información no disponible.

FUENTE: Elaboración propia a partir de:
* EUYRYDICE, Eurybase (www.eurydice.org)
* BIE (www.ibe.unesco.org)

A partir de la información disponible en la tabla puede afirmarse que, en todos los países, desde la Educación Secundaria Inferior las salidas se diversifican en **dos grandes ramas, una académica y otra profesional.**

La rama académica (denominada habitualmente General) conduce a los bachilleratos que son la antesala de la Enseñanza Superior. La rama profesional ofrece una gran diversidad de Escuelas Profesionales, que preparan a los futuros técnicos para su inserción en el mundo laboral en un plazo corto o medio.

CAPÍTULO 3: EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR: LA FORMACIÓN INICIAL Y PERMANENTE. ACCESO A LA FUNCIÓN DOCENTE Y CONDICIONES LABORALES

*Ferrán Ferrer Juliá y
Carmen Martínez Roca*

En este capítulo afrontaremos el estudio del profesorado desde diferentes perspectivas con el fin de cubrir este ámbito tan importante para comprender el funcionamiento de la etapa de Educación Secundaria Inferior.

En primer lugar observaremos los aspectos vinculados a la formación inicial procurando abarcar desde la administración que es responsable de esta tarea en los diferentes países de la UE hasta el sistema de evaluación que se acostumbra a seguir en los centros de formación del profesorado. El modelo de formación inicial ocupará también nuestra atención con el fin de resaltar cual es el predominio sobre esta cuestión.

En segundo lugar estudiaremos el sistema de acceso a la profesión. Este ámbito de análisis es especialmente importante puesto que indica los requisitos mínimos que se señalan en cada país para poder ejercer la profesión y en consecuencia el grado de control existente sobre su ejercicio. Se pondrá un énfasis especial en la cuestión del acceso a los centros públicos.

En tercer lugar se abordará la cuestión de las condiciones laborales del profesorado de esta etapa educativa, analizando las diferencias salariales entre los diversos países, así como la diferente dedicación horaria y los ratios alumnos / profesor.

En cuarto lugar la carrera docente ocupará, también, nuestra atención. Nos interesa especialmente los sistemas de promoción y movilidad existentes en los diversos países, así como las condiciones de jubilación, dada la importancia creciente del número de profesores de edad más avanzada que ejercen esta profesión. En este sentido también queremos presentar el reparto de este grupo de población en función de dos variables significativas: género y edad.

En quinto lugar, nos adentraremos en el tema de la formación permanente del profesorado, apuntando cuál es la administración responsable de esta importante cuestión, así como la tipología de centros y programas que ofrecen este tipo de actividades.

Por último, no podíamos descuidar un aspecto fundamental en el mundo profesional de hoy: el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) por parte del profesorado. En este punto, también destacaremos el seguimiento de cursos de formación permanente sobre TICs por parte de este colectivo.

1. FORMACIÓN INICIAL

1.1. Marco legal

TABLA III-1A: ADMINISTRACIÓN RESPONSABLE DE LA LEGISLACIÓN DE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR

País	Ale	Au	Bél	Di	Es	Fin	Fra	Gr	Ho	Ir	Ita	Lu	Por	RU	Su
Admón.															

Administración regional

Administración nacional

FUENTE: Elaboración propia a partir de EURYDICE, Eurybase (www.eurydice.org).

A partir de esta tabla se observa claramente que en la gran mayoría de países de la Unión Europea la administración responsable de la legislación de la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria Inferior es la administración nacional.

1.2. Instituciones

La tabla III-1B muestra cómo en 13 de los 15 países de la Unión Europea son las universidades las que imparten la formación inicial del profesorado de educación Secundaria inferior. Cabe mencionar que en un país –Holanda– la formación puede recibirse en instituciones tanto de educación universitaria como no universitaria, atendiendo al tipo de escuela al que se vaya

TABLA III-1B: INSTITUCIONES DE FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR

	Ale	Au	Bél	Di	Es	Fin	Fra	Gr	Ho	Ir	Ita	Lu	Por	RU	Su
Admón.															

 Instituciones de educación superior no universitaria

 Instituciones de educación universitaria

FUENTE: Elaboración propia a partir de EURYDICE, Eurybase (www.eurydice.org).

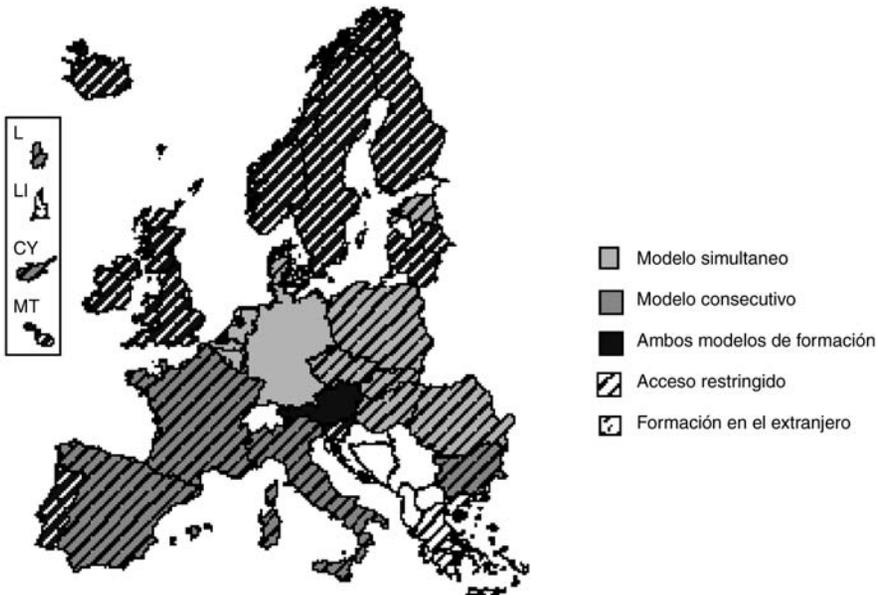
a acceder con posterioridad. Los países cuya formación se lleva a cabo en instituciones no universitarias se sitúan en el norte de Europa (Bélgica, Dinamarca y Holanda).

1.3. Acceso

En la mayoría de países el acceso a la formación inicial es restringido. (Gráfico-Mapa III-1A). Así, los requisitos para acceder a la formación inicial contemplan la posesión del título de Secundaria Superior y además unas pruebas de acceso que difieren de un país a otro. No obstante esta generalidad, cabe hacer las siguientes distinciones en los países que se mencionan a continuación:

- Bélgica: no siempre se requieren pruebas de acceso. Depende de la *Haute École* a la que se solicite el acceso.
- Francia: las pruebas de acceso se realizan para acceder a los *IUFM*, no a la formación universitaria previa para obtener una primera titulación (*licence*).
- Irlanda: alguna universidad realiza entrevistas para seleccionar a sus futuros estudiantes. En el resto de casos, la selección se lleva a cabo de forma centralizada a partir de los méritos –calificaciones– de los estudiantes.
- Grecia: si se desea acceder a la formación inicial de futuros profesores/as de educación física, literatura, ciencia o lenguas extranjeras, sí es necesario realizar pruebas de acceso.
- Luxemburgo: como en el caso francés, las pruebas de acceso se realizan para acceder a la formación específica para la docencia. El acceso a la formación inicial depende del país en el que el estudiante curse sus estudios.

GRÁFICO-MAPA III-1A: ACCESO A LA FORMACIÓN INICIAL
DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR
GENERAL (CINE 2ª), 2000/2001



Notas adicionales

Fuente: Eurydice.

Dinamarca: Los estudiantes tienen acceso libre a la mitad de los centros de formación, mientras para otros centros en las grandes ciudades, es necesario someterse a un proceso de selección.

Grecia: El componente profesional de la formación del profesorado es obligatorio a partir del año 2003. Su oferta ha dependido hasta ahora de la institución encargada de la formación y de las especialidades cursadas.

España: Las diferentes instituciones que otorgan el certificado de aptitud pedagógica (CAP) pueden establecer un proceso de selección al comienzo de la formación y determinar los métodos en los que debería basarse, pero en la práctica no suele suceder.

Luxemburgo: La formación de carácter general se imparte en el extranjero. El acceso a la etapa profesional en la fase final de cualificación "en el lugar de trabajo" se logra mediante un proceso de selección.

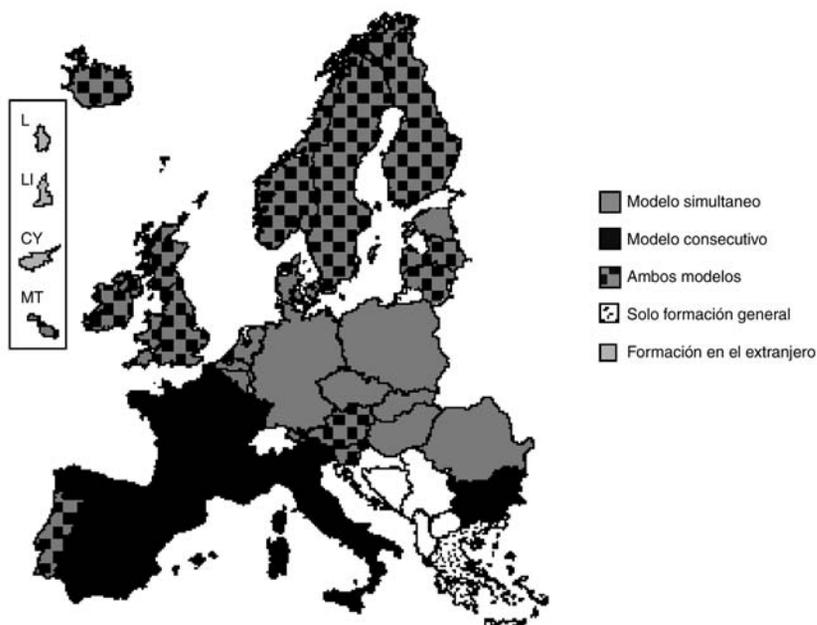
Liechtenstein: La formación inicial se imparte en Austria o Suiza.

Chipre: El acceso a la etapa profesional en la fase final de cualificación "en el lugar de trabajo" se logra mediante un proceso de selección.

FUENTE: EURYDICE (2003). *Temas clave de la Educación en Europa. Volumen 3. Estructuras y organización de la formación inicial.*

1.4. Modelo de formación inicial del profesorado de Educación Secundaria Inferior

GRÁFICO - MAPA III-1B: FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR. 2000/01



FUENTE: EURYDICE (2003): *Temas clave de la educación en Europa: Estructura y organización de la formación inicial.*

Observando el mapa de la formación inicial en la Unión Europea se puede deducir la existencia de tres grandes grupos de países. Por una parte, los países ubicados en el sur de Europa que tienen como tipología dominante el modelo consecutivo de formación inicial del profesorado (con la excepción de Portugal). Por otra parte los países centroeuropeos en los que predomina el modelo simultáneo. Por último, los países del norte de Europa en los que conviven en cada uno de ellos ambos tipos de modelos de formación inicial.

1.5. Duración

TABLA III-1C: DURACIÓN MÍNIMA DE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR, 2000/01

Duración	Modelo secundario	Modelo consecutivo
3-3,5 AÑOS	B, A (Hauptschule), 15	
4-4,5 AÑOS	DK, IRL, NL, S, UK (W), NO, CZ, EE, LV,LT, HU, MT, RO	E, IRL, S, UK (W), LS, NO, BG, MT
5-5,5 AÑOS	P, FIN, UK (E/NI), PL, SI, SK	F, A (AHS), FIN, UK (E/NI), CY, LV, LT, SI
6 O MÁS AÑOS	D, UK (SC)	I, L, P, UK (SC)

FUENTE: EURYDICE (2003): *Temas clave de la educación en Europa: Estructura y organización de la formación inicial.*

En cuanto a la duración de la formación inicial se puede afirmar que la media de la Unión Europea está en los cuatro años. Algunos países destacan por una duración superior, como puede ser el caso de Portugal o Finlandia, mientras que algún otro sobresale por una duración de poco más de tres años (Bélgica o Austria).

CUADRO III-1C: FORMACIÓN PRÁCTICA Y PROFESIONAL DEL PROFESORADO EN LOS CENTROS EDUCATIVOS. SELECCIÓN Y REMUNERACIÓN. 1995/96

Formación remunerada en el centro educativo. Selección para el acceso a la formación profesional.	Alemania Francia Luxemburgo
Formación remunerada en el centro educativo. Sin exámenes de oposición para el acceso a la formación.	Dinamarca ⁽²⁵⁾ Austria ⁽²⁶⁾
Formación no remunerada en el centro educativo. Sin exámenes de oposición para el acceso a la formación.	Reino Unido

FUENTE: EURYDICE (1997a): *La educación Secundaria en la Unión Europea: Estructuras, organización y administración.*

Aunque de la tabla anterior no se puede generalizar cuál es el modelo de formación práctica profesional del profesorado de Secundaria en la Unión Europea, sí podemos afirmar que no existe una práctica común en todos ellos, en cuanto a sistema de acceso a este tipo de formación proporcionada desde los centros escolares. Tampoco hay una tendencia común en lo referente al carácter remunerativo o no de dichas prácticas formativas.

⁽²⁵⁾ Referido a Secundaria Superior.

⁽²⁶⁾ Referido a Secundaria Académica.

1.6. Especialización

TABLA III-1D: NÚMERO DE MATERIAS DE ESPECIALIZACIÓN EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR

País	Ale	Au	Bél	Di	Es	Fin	Fra	Gr	Ho	Ir	Ita	Lu	Por	RU	Su
Número materias	1	2	2/3	2	1	1	1	-	1	-	-	-	1	-	3

FUENTE: Elaboración propia a partir de EURYDICE, Eurybase (www.eurydice.org).

1.7. Metodología

En todos los países de la Unión Europea de los que se ha obtenido información se aprecia que el profesorado de educación Secundaria inferior tiende a ser más especialista que generalista. Tan sólo en tres países –Austria, Bélgica y Dinamarca– el profesorado está especializado en dos materias, tres en el caso de Suecia, mientras que en el resto la cantidad de asignaturas de especialización es una.

TABLA III-1E: METODOLOGÍAS UTILIZADAS EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR

País	Ale	Au	Bél	Di	Es	Fin	Fra	Gr	Ho	Ir	Ita	Lu	Por	RU	Su
Lección magistral		-								-	-		-		-
Ejercicios prácticos		-								-	-		-		-
Períodos de prácticas		-								-	-		-		-
Interdisciplinariedad		-								-	-		-		-
Seminarios		-								-	-		-		-
TIC										-	-		-		-

FUENTE: Elaboración propia a partir de EURYDICE, Eurybase (www.eurydice.org).

Las metodologías más utilizadas en la formación inicial del profesorado de Secundaria inferior son las lecciones magistrales, los ejercicios prácticos y los períodos de prácticas. Cabe destacar a un grupo de pa-

íses del norte de Europa –Alemania, Dinamarca y Holanda– a los que se une Luxemburgo, donde que se lleva a cabo un tratamiento interdisciplinar de las materias de estudio. Es asimismo notable observar cómo en tan sólo dos países –también del norte de Europa– se menciona la utilización metodológica de las nuevas tecnologías en la formación inicial de estos futuros docentes.

1.8. Evaluación

TABLA III-1F: INSTRUMENTOS Y TÉCNICAS DE EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR

País	Ale	Åu	Bél	Di	Es	Fin	Fra	Gr	Ho	Ir	Ita	Lu	Por	RU	Su
Examen oral			-					-		-	-				
Examen escrito			-					-		-	-				
Examen práctico ⁽²⁷⁾								-		-	-				
Realización de trabajos			-					-		-	-				
Tesina/investigación			-					-		-	-				

FUENTE: Elaboración propia a partir de EURYDICE, Eurybase (www.eurydice.org).

Como se observa en la tabla anterior, el instrumento de evaluación más utilizado en la Unión Europea es el examen escrito. Destaca asimismo un grupo de países del norte de Europa en los que es necesaria la redacción de una tesina para superar con éxito la formación inicial –Alemania, Austria, Holanda, Suecia–. También en numerosos países la realización de exámenes escritos se combina con la redacción de trabajos.

Es igualmente interesante resaltar que muy pocos países (Dinamarca y Reino Unido) emplean el examen práctico.

⁽²⁷⁾ Se entiende por examen práctico la valoración del desempeño docente en situaciones reales de enseñanza en el aula.

2. ACCESO A LA PROTECCIÓN DOCENTE

2.1. Marco legal

TABLA III-2A: ADMINISTRACIÓN RESPONSABLE DEL ACCESO A LA PROFESIÓN DOCENTE DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR

País	Ale	Au	Bél	Di	Es	Fin	Fra	Gr	Ho	Ir	Ita	Lu	Por	RU	Su
Admón.															

 Administración regional

 Administración nacional

FUENTE: Elaboración propia a partir de EURYDICE, Eurybase (www.eurydice.org).

La administración nacional es la responsable del acceso a la profesión docente en la práctica totalidad de los casos. Como excepción se encuentran Alemania y Austria. Así, en este último país la educación Secundaria general (*Hauptschule*) es responsabilidad de las autoridades administrativas de los distritos y el gobierno provincial. En cuanto a la educación Secundaria académica (*Allgemeinbildende Höhere Schule*), la competencia administrativa corresponde al Ministerio Federal de Educación, Ciencia y Cultura en todo el país excepto en Viena, donde quienes regulan son los Consejos escolares provinciales.

2.2. Condiciones de acceso y funcionariado

La condición fundamental en toda la Unión Europea para acceder a la profesión docente es poseer la certificación que otorga el completar una formación inicial determinada. Esta certificación varía atendiendo a los diferentes países. Aparte de este aspecto común, y que el Reino Unido e Irlanda comparten la necesidad de registrarse y de realizar un período de prueba, no se observan otras similitudes en los requisitos de acceso a la profesión docente (tabla III-2B).

Como se observa por la amplitud de la tabla III-2C, el aspecto más importante a resaltar respecto a las condiciones de acceso al funcionariado en la Unión Europea es que dichas condiciones difieren sustancialmente de un país a otro, resultando difícil establecer algún tipo de semejanza en algún bloque concreto de países.

TABLA III-2B: CONDICIONES DE ACCESO A LA PROFESIÓN DOCENTE

Pais	Ale	Au	Bél	Di	Es	Fin	Fra	Gr	Ho	Ir	Ita	Lu	Por	RU	Su
Certificación															
Calificaciones															
Buena salud															
Edad máxima															
Certificado de buena conducta															
Registro															
Examen de idioma															
Período probatorio															

FUENTE: Elaboración propia a partir de EURYDICE, Eurybase (www.eurydice.org).

TABLA III-2C: CONDICIONES DE ACCESO AL FUNCIONARIADO

Pais	Ale	Au	Bél	Di	Es	Fin	Fra	Gr	Ho	Ir	Ita	Lu	Por	RU	Su
Aptitud						-				-					-
Período probatorio						-				-					-
Edad máxima						-				-					-
Período de prácticas						-				-					-
Orden de prioridad						-				-					-
Período de trabajo temporal						-				-					-
Concurso/s						-				-					-
Oposición						-				-					-
Certificado de buena conducta						-				-					
Examen de habilitación										-					

FUENTE: Elaboración propia a partir de EURYDICE, Eurybase (www.eurydice.org).

3. CONDICIONES LABORALES

3.1. Horario

TABLA III-3A: NÚMERO DE HORAS DE ENSEÑANZA POR AÑO DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA, SECUNDARIA INFERIOR Y SECUNDARIA SUPERIOR, 2001

	Educación Primaria	Educación Secundaria Inferior	Educación Secundaria Superior (general)
Alemania	784	735	684
Austria	799	627	602
Bélgica (Fl.)	831	716	671
Bélgica (Fr.)	717	720	661
Dinamarca	640	640	560
R.U. Escocia	950	893	893
España	880	564	548
Finlandia	656	555	542
Francia	905	637	609
Grecia	780	629	629
Holanda	930	867	867
Irlanda	915	735	735
Italia	748	612	612
Portugal	772	641	533
Media de los países	807	683	653

FUENTE: OCDE. Adaptación de la Tabla D6.2 de *Regards sur l'éducation 2003*.

En el conjunto de los países de la UE se observa que los profesores destinan al año un mayor número de horas a la enseñanza en las etapas inferiores del sistema educativo, en comparación con las etapas superiores. El salto cuantitativo más importante se produce entre la enseñanza Primaria y Secundaria inferior, siendo menor cuando comparamos esta etapa con la enseñanza Secundaria superior.

Centrándonos en la enseñanza Secundaria inferior y analizando el número de horas al año destinadas a ella por parte de los profesores se pueden establecer los siguientes grupos:

- Países donde los profesores tienen una **dedicación “muy superior”** al resto: Reino Unido, Escocia y Holanda.
- Países donde los profesores tienen una **dedicación “superior”** al resto: Irlanda, Alemania y Bélgica.
- Países donde los profesores tienen una **dedicación “inferior”** al resto: Portugal, Francia y Dinamarca.
- Países donde los profesores tienen una **dedicación “netamente inferior”** al resto: Austria, Grecia, Italia, España y Finlandia.

El caso de España destaca mucho respecto al resto de países por su baja dedicación (564 horas, sólo por encima de Finlandia con 555 horas). RU Escocia destaca por todo lo contrario: 893 horas al año.

TABLA III-3B: NÚMERO DE HORAS⁽²⁸⁾ A LA SEMANA TRABAJADAS POR LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN PRIMARIA, SECUNDARIA INFERIOR Y SECUNDARIA SUPERIOR (APROX. 2001)

País	Educación Primaria	Educación Secundaria Inferior	Educación Secundaria Superior (general)
Alemania	38,5-40,0	38,5-40,0	38,5-40,0
Austria	40,0	40,0	40,0
Dinamarca	37,0	37,0	37,0
España	37,5	37,5	37,5
Grecia	37,5	37,5	37,5
Holanda	36,9	36,9	36,9
Portugal	35,0	35,0	35,0
Reino Unido (Inglaterra)	32,5	32,5	32,5
Reino Unido (Escocia)	27,5	27,5	27,5
Suecia	40,0	40,0	40,0

FUENTE: OCDE. Adaptación de la Tabla D3.2 de *Regards sur l'éducation* 2003.

⁽²⁸⁾ Número de horas a la semana incluidas en su salario, tanto para actividades docentes o de otro tipo, llevadas a cabo en la escuela y fuera de la escuela.

TABLA III-3C: DEL TOTAL DE HORAS DE DEDICACIÓN ANTERIORES, AQUELLAS QUE SON DE OBLIGATORIO CUMPLIMIENTO DENTRO DE LA ESCUELA. PROFESORES DE EDUCACIÓN PRIMARIA, SECUNDARIA INFERIOR Y SUPERIOR

País	Educación Primaria	Educación Secundaria Inferior	Educación Secundaria Superior (general)
R.U. Escocia	27,5	27,5	27,5
España	30,0	30,0	30,0
Grecia	37,5	37,5	37,5
R.U. Inglaterra	32,5	32,5	32,5

FUENTE: OCDE. Adaptación de la Tabla D3.2 de *Regards sur l'éducation 2003*.

Si nos centramos en el número de horas semanales trabajadas por los profesores en la enseñanza Secundaria Inferior podemos observar lo siguiente:

1. En la mayoría de los países, los profesores deben dedicar entre 35 y 40 horas semanales a su trabajo, a cambio de la percepción de su salario por dedicación completa.
2. En algún país su dedicación semanal por ley es menor; éste es el caso de Reino Unido-Inglaterra (32,5 horas) y Reino Unido-Escocia (27,5).
3. En los países de que disponemos de datos, los profesores deben cumplir la mayoría de horas de trabajo dentro del centro escolar.

Como se observa en esta tabla III-3D, y en relación con los anteriores, en todos los países se dedica una parte del horario a tareas diferentes a la impartición de clases. La diversidad entre los países en cuanto a horas de trabajo/horas lectivas son notables.

Por lo general, estas otras tareas acostumbran a cubrir los ámbitos siguientes:

- Seguimiento y evaluación de estudiantes.
- Coordinación y trabajo con otro profesorado.
- Gestión escolar.
- Trabajo con las familias.

TABLA III-3D: NÚMERO DE HORAS LECTIVAS DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA, SECUNDARIA INFERIOR Y SUPERIOR

País	Educación Primaria	Educación Secundaria Inferior	Educación Secundaria Superior (general)
Alemania	–	17-21	–
Austria	–	20-23	–
Bélgica (Fr.)	23,3	20,0	18,3
Finlandia	17,3	17,3	16,5
Francia	27,0	18-23	15-20
Grecia	–	16-22	–
Irlanda	–	22,0	22,0
Italia	–	18	–
Luxemburgo	–	22,0	–
Portugal	25,0	22	18,3
Reino Unido (Escocia)	–	23.5	–

– = información no disponible.

FUENTE: OCDE. Adaptación de la Tabla D3.2 de *Regards sur l'éducation 2003*.

Además, destaca el hecho de que el número de horas lectivas es inversamente proporcional a la etapa de enseñanza en la que se ejerza la profesión. Así, una etapa superior supone una menor carga lectiva para el profesorado.

A partir de la tabla III-3E, cabe analizar el salario de los profesores de enseñanza Secundaria inferior en tres momentos de su carrera: al inicio, después de 15 años de experiencia, y el salario máximo final que se puede alcanzar.

En cuanto al salario inicial las diferencias son ya importantes: a pesar de que sólo Alemania, España y Dinamarca proporcionan al profesorado un salario 20% superior a la media de los países de la UE, el resto de países se mueven en una horquilla del 35% –alrededor de la media– de diferencias salariales entre unos y otros. La diferencia entre los profesores que menos cobran al principio de su carrera (Grecia y Portugal) y los que más cobran (Alemania), es del 100%.

Por lo que se refiere al salario al cabo de 15 años de experiencia, se observa que en general las diferencias disminuyen, aunque aún son notables. Así por ejemplo, las diferencias del país donde el salario es más alto (Alemania) y el país donde es más bajo (Grecia) es de casi el 100%.

3.2. Salario

TABLA III-3E: SALARIOS DE LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR, EN \$ (2000)

País	Salario mínimo inicial	Salario después de 15 años de experiencia	Salario máximo final	Ratio de salario inicial en relación al PNB por habitante (1999)	Ratio de salario después de 15 años de experiencia en relación al PNB por habitante	Ratio de salario después de 15 años de experiencia en relación al PNB por habitante (1994)	Ratio de salario después de 15 años de experiencia en relación al salario mínimo inicial (1999)	Años que pasan desde el inicio hasta el salario máximo (1999)	Salario después de 15 años de experiencia, por hora de enseñanza (1999)
Alemania	39653	49033	51210	1,41	1,84	1,80	1,16	28	53
Austria	24251	33187	50428	0,90	1,16	1,26	1,23	34	42
Bélgica (Fl.)	24618	34475	42028	0,95	1,29	1,37	1,40	27	46
Bélgica (Fr.)	23865	33664	41264	0,82	1,26	1,37	1,41	27	44
Dinamarca	31165	35297	35297	1,07	1,17	1,40	1,16	8	51
España	30228	35215	43790	1,45	1,68	1,95	1,17	42	56
Finlandia	22320	30945	32429	0,89	1,17	1,41	1,38	20	43
Francia	24016	31507	45501	0,98	1,23	1,39	1,31	34	45
Grecia	20422	24716	28798	1,31	1,46	1,27	1,22	33	38
Holanda	28498	35055	43552	1,07	1,22	1,49	1,23	24	38
Irlanda	23861	31234	41977	0,89	1,24	2,23	1,56	22	49
Italia	25400	31072	37798	0,94	1,17	1,19	1,22	35	41
Portugal	19585	28794	52199	1,12	1,56	2,44	1,46	26	41
Suecia	21498	25722	28489	0,82	1,01	1,15	1,31	-	-
Reino Unido (Inglaterra)	23297	36864	36864	0,89	1,46	-	1,68	9	-
Reino Unido (Escocia)	22388	35872	32872	0,88	1,42	-	1,66	11	37
Media de los países	25329	31462	40343	1,03	1,33	1,55	1,35	25,33	44,49

FUENTE: OCDE. Adaptación de la Tabla D5.1 de *Regards sur l'éducation 2003*.

En cuanto al salario máximo final, las diferencias también son importantes. Entre el salario más alto (Portugal) y el más bajo (Suecia) es de aproximadamente el 90%. También la disparidad respecto a la media de los países de la UE se mantiene en porcentajes elevados.

Un segundo tipo de análisis que conviene hacer es el que se refiere a las diferencias salariales existentes en los diversos países de la UE entre el salario inicial y el salario máximo al final de la carrera docente. En esta cuestión las disparidades también son relevantes.

En principio conviene tener presente los valores de la media de los países de la UE. Ésta, en concreto, nos indica que la diferencia entre el salario inicial y el salario final de la carrera es del 63 %. Sin embargo, no todos los países se comportan igual. En Austria y Portugal la diferencia es más del doble, mientras que en Francia, Bélgica e Irlanda es de casi el doble. Por su parte, el caso de Dinamarca representa el otro extremo (la diferencia es de sólo 16%).

También es interesante analizar el salario mínimo inicial con respecto al PNB por habitante. Ello permite contemplar el salario en relación a un parámetro económico muy significativo sobre la riqueza del país. También desde esta perspectiva las diferencias son notables, aunque los países varían su posición respecto al punto anterior. Así por ejemplo la diferencia entre el país que tiene el valor salarial más alto (España con el 1.45) y el más bajo (Suecia con el 0.82) es del 63%.

Otra visión de los salarios de los profesores de la enseñanza Secundaria inferior es analizarlos bajo el prisma de la evolución que han tenido en los últimos años con el fin de observar la existencia o no pérdida de poder adquisitivo (y en todo caso su grado). De este modo, comparando el ratio de salario después de 15 años de experiencia en relación al PNB por habitante entre 1994 y 1999 podemos deducir lo siguiente:

- Ha habido una pérdida importante en la media de los países de la UE, pasando de un valor de 1.55 en 1994 a 1.35 en 1999.
- Todos los países excepto Bélgica, Italia y Suecia han sufrido este descenso de los valores salariales de sus profesores.
- Este descenso ha sido especialmente acusado en algunos países como España, Alemania, Irlanda y Portugal.

TABLA III-3F: COMPARACIÓN DE LA MEDIA SALARIAL DE LOS PROFESORES DE PRIMARIA CON RESPECTO A OTROS EMPLEADOS DEL SECTOR PÚBLICO (1996)

Pais	Delinante	Profesor de preescolar	Informático	Enfermera	Trabajador social	Funcionario directivo nivel I	Profesor de matemáticas en la educ. secund.	Ingeniero civil	Funcionario directivo, nivel II	Director escolar	Médico de la sanidad pública
Alemania	-	-	-	-	-	+	+	+	+	+	+
Austria	-	-	-	+	0	0	++	++	++	++	
Dinamarca	0	0	0	0	0	++	++	+	++	++	++
España	-	0	-	0	-	-	+	++	+	++	++
Francia	+	0	+	0	+	0	+	++	++	++	++
Grecia	-	0	-	0	-	-	0	-	-	+	++
Holanda	0	-	-	-	+	+	+	++	+	++	++
Irlanda	-	-	-	+	+	-	0	++	+	++	++
Italia	0	0	0	+	+	+	0	++	++	++	++
Luxemburgo	-	0	-	-	+	0	++	++	+	++	++
Portugal	-	0	0	0	++	-	0	++	-	0	++
Reino Unido	-	0	-	0	-	-	+	0	0	++	++
Suecia	-	-	-	0	0	-	+	0	+	++	++

FUENTES: OCDE. Adaptación de la Tabla D1.2 de *Regards sur l'éducation 2001*. Según esta fuente los datos están fundamentados en EUROSTAT/OECD *Purchasing Power Parities Programme (1996)*. Los empleos están clasificados de acuerdo al ISCO-88 (categorías 1 a 3).

0 Entre -10 y +10 % del salario de los profesores de Primaria

- Entre el 10 y el 30% más bajo que el salario de los profesores de Primaria

-- Más del 30% más bajo que el salario de los profesores de Primaria

+ Entre el 10 y el 30% más alto que el salario de los profesores de Primaria

++ Más del 30% más alto que el salario de los profesores de Primaria

Una rápida visión comparativa de los sueldos de los profesores en los países de la UE –en este caso de enseñanza Primaria– respecto a otras profesiones nos muestra que, por norma general, las diferencias son similares en el conjunto de países de la UE.

TABLA III-3G: COMPONENTES DEL SALARIO DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR

	Ale	Au	Bél	Di	Es	Fin	Fra	Gr	Ho	Ir	Ita	Lu	Por	RU	Su
Salario básico									-			-	-		-
Subvención por familia									-			-	-		-
Subvención por funciones desempeñadas									-			-	-		-
Antigüedad									-			-	-		-
Ubicación geográfica									-			-	-		-
Años ejercicio vinculados con formación permanente									-			-	-		-
Paga extraordinaria									-			-	-		-

FUENTE: Elaboración propia a partir de EURYDICE, Eurybase (www.eurydice.org).

Se observa que, además del salario básico, uno de los componentes comunes del sueldo del profesorado en la Unión Europea es el aumento de salario por razones de antigüedad y por el desempeño de otras funciones. Además de esto no existen similitudes significativas entre los diferentes países.

3.3. Ratio estudiantes / profesor /a

TABLA III-3H: RATIO ESTUDIANTES / PROFESOR/A EN CENTROS PÚBLICOS Y PRIVADOS (2000)

	Educación Primaria	Educación Secundaria Inferior	Educación Secundaria Superior	Toda la Educación Secundaria
Alemania	19.4	15.7	13.7	15.2
Austria	14,3	9.8	9.9	9.8
Bélgica	13,4	–	–	9.8
Dinamarca	10,0	11.1	13.9	12.4
España	14.7	–	–	9.8
Finlandia	16.1	10.9	17.0	14.0
Francia	19,5	13.5	11.2	12.3
Grecia	12.7	9.8	9.7	9.7
Holanda	17.2	–	–	17.1
Irlanda	20.3	15.2	–	–
Italia	10.8	9.9	10.4	10.2
Luxemburgo⁽²⁹⁾	11.0	–	–	9.1
Portugal	11.6	9.9	8.0	8.9
Reino Unido⁽³⁰⁾	20.5	17.3	12.3	14.5
Suecia	12.4	12.4	16.6	14.6
Media de los países	14.9	12.3	12.2	11.9

FUENTE: OCDE. Adaptación de la Tabla D.2 de *Regards sur l'éducation 2003*.

⁽²⁹⁾ Sólo centros públicos.

⁽³⁰⁾ En la educación Secundaria sólo incluyen los estudios de tipo general.

TABLA III-3I: NÚMEROS ÍNDICE ENTRE 1995 Y 1999 (1995=100) EN CUANTO A NÚMERO DE PROFESORES, ESTUDIANTES Y RATIO DE ESTUDIANTES/PROFESOR

	Profesores						Número de estudiantes						Ratio estudiantes / profesor					
	Educ. Prim.	Educ. Sec. Inf.	Educ. Sec. Sup.	Toda la Educ. Sec.	Educ. Prim. y Sec.	Educ. Prim.	Educ. Sec. Inferior	Educ. Sec. Sup.	Toda la Educ. Sec.	Educ. Prim. y Sec.	Educ. Prim.	Educ. Sec. Inf.	Educ. Sec. Sup.	Toda la Educ. Sec.	Educ. Prim. y Sec.	Educ. Prim. y Sec.		
Alemania	100	100	102	101	100	101	105	108	106	104	102	105	107	106	104	104		
Austria	107	99	102	100	102	104	98	110	103	103	97	99	108	102	101			
Bélgica (Fl.)	110	-	-	100	103	104	93	102	99	101	95	-	-	99	98			
España	-	-	-	-	101	-	-	-	-	88	-	-	-	-	87			
Finlandia	110	109	100	104	106	100	100	103	102	101	90	92	103	98	95			
Francia	97	-	-	105	102	97	-	-	99	98	100	-	-	94	96			
Grecia	108	111	111	111	110	91	87	96	92	91	84	79	87	83	83			
Irlanda	100	-	-	105	103	94	92	107	98	96	94	-	-	93	94			
Italia	95	87	92	90	92	102	93	92	93	96	107	107	100	103	105			
Reino Unido ⁽³¹⁾	98	95	104	101	100	103	104	102	103	103	105	109	98	103	104			
Media de los países	103	100	102	102	102	100	97	102	99	98	97	99	100	98	97			

FUENTE: OCDE. Adaptación de la Tabla D5.2 de *Regards sur l'éducation 2003*.

⁽³¹⁾ Incluye sólo la Educación Secundaria de tipo general.

Una cuestión a tener muy en cuenta a la hora de analizar la situación del profesorado de enseñanza Secundaria inferior es la referente a la ratio alumnos/profesor (estado actual y evolución). Así, a continuación vamos a exponer algunas de las tendencias más reveladoras al respecto a partir de las dos tablas precedentes:

- Por lo general en los países de la UE existe una reducción de la ratio alumnos/profesor en el paso de la educación Primaria a la educación Secundaria. Esto se puede observar en casi todos los países, excepto en Dinamarca, Holanda y Suecia.
- Las diferencias de ratios alumnos/profesor entre los países son significativas. Así en la enseñanza Secundaria inferior podemos observar desde los 17.3 alumnos /profesor del Reino Unido o los 15.7 de Alemania, hasta los 9.8 alumnos/profesor de Austria o Grecia.
- También es sumamente relevante observar la evolución de este valor (ratio alumnos/profesor) en el período 1995-1999. Así podemos señalar que tanto en el conjunto de la enseñanza Secundaria como en el nivel inferior de esta etapa, la tendencia ha sido diferente según los países. Por una parte, algunos países han tenido descensos significativos. Tal ha sido el caso de Francia, Grecia e Irlanda. Algunos otros países, por el contrario, han visto incrementados de forma significativa el número de alumnos/profesor en este corto período de tiempo: en concreto, Alemania, Italia y Reino Unido.

4. CARRERA DOCENTE

4.1. Edad y género

A partir de la tabla siguiente se pueden observar algunas de las siguientes tendencias:

1. A medida que avanzamos en las etapas educativas el porcentaje de profesores de más edad aumenta y el de los de menor edad disminuye. Ésta es una constante en casi todos los países de la Unión Europea.
2. En cuanto a la edad de los profesores de la enseñanza Secundaria, no se observan grandes diferencias entre los países. Algunos países tienen un profesorado más joven, como es el caso de Francia, Reino Unido y Suecia. Otros, por el contrario, tienen un profesorado de mayor edad (por ejemplo, Alemania e Italia). Sin embargo, la mayoría de países de la UE no muestran grandes diferencias entre ellos, excepto en algún tramo de edad.

TABLA III-4A: PORCENTAJE DE PROFESORES/AS POR GRUPO DE EDAD (2000)

	Educación Primaria					Educación Secundaria Inferior					Educación Secundaria Superior				
	Grupo de edad					Grupo de edad					Grupo de edad				
	< 30	30-39	40-49	50-59	>= 60	< 30	30-39	40-49	50-59	>= 60	< 30	30-39	40-49	50-59	>= 60
Alemania	6,1	15,3	33,7	33,3	5,6	4,2	10,7	34,6	44,0	6,5	3,3	21,3	37,5	31,8	5,4
Bélgica (Fl.)	21,5	23,5	27,7	20,7	0,7	x	x	x	x	x	12,7	21,8	35,6	27,7	2,2
Finlandia	13,2	32,3	23,3	24,0	0,6	9,4	27,3	29,2	33,0	1,1	5,8	23,6	32,7	32,6	5,2
Francia	13,5	28,1	34,7	23,3	0,3	18,9	23,0	26,2	30,9	1,0	15,4	26,2	28,1	23,1	1,1
Holanda	18,4	21,1	37,4	21,7	1,5	x	x	x	x	x	8,3	17,2	37,5	34,5	2,6
Irlanda	18,1	25,3	34,1	17,5	4,4	10,5	31,3	29,2	24,0	4,3	x	x	x	x	x
Italia	2,8	24,3	38,7	23,8	4,3	n	5,0	39,2	51,7	4,1	0,1	11,5	45,0	33,2	4,3
Luxemburgo⁽³²⁾	26,0	22,5	27,0	23,7	0,8	13,1	26,8	29,5	29,1	1,6	x	x	x	x	x
Reino Unido⁽³³⁾	21,3	21,3	30,8	25,3	0,7	17,8	22,8	33,4	25,1	0,3	17,8	22,8	33,4	25,1	0,3
Suecia	12,7	17,3	28,2	35,5	6,2	16,8	21,5	23,3	31,2	7,2	7,2	16,3	25,8	40,3	3,2
Media de los países	15.3	23.1	31.5	24.8	2.5	12.0	21.0	27.5	32.8	3.26	8.8	20.0	34.4	31.0	3.0

FUENTE: OCDE. Adaptación de la Tabla D6.1 de *Regards sur l'éducation 2003*.⁽³²⁾ Incluye sólo centros públicos.⁽³³⁾ Incluye sólo la enseñanza general en el nivel secundario superior.

3. Por lo general, se pone de manifiesto un cierto envejecimiento de la población de profesores. Un dato revelador es que menos de 1/3 de los profesores están en el intervalo de edad de 40 a 49 años, poco más de 1/3 están en el grupo de más de 50 años, y sólo otro 1/3 tienen menos de 40 años.

TABLA III-4B: PORCENTAJE DE PROFESORES DE GÉNERO FEMENINO (2001)

País	Educación Primaria	Educación Secundaria Inferior	Educación Secundaria Superior	Todos los niveles educativos
Alemania	82.0	53.2	40.3	58.3
Austria	90.3	65.3	48.1	63.0
Bélgica (Fl)	78.1	–	78.0	65.3
Dinamarca	64.0	64.1	34.1	65.6
España	70.8	–	52.2	53.2
Finlandia	73.2	71.1	57.3	66.3
Francia	73.8	64.5	55.4	65.0
Holanda	77.6	–	41.1	57.1
Irlanda	82.2	58.6	–	63.4
Italia	94.8	73.1	53.0	75.8
Luxemburgo⁽³⁴⁾	66.5	41.0	–	58.1
Reino Unido	81.8	53.4	53.2	65.3
Suecia	73.3	62.6	50.3	68.7
Media de los países	68.3	60.6	51.1	63.4

FUENTE: OCDE. Adaptación de la Tabla D8.2 de *Regards sur l'éducation 2003*.

⁽³⁴⁾ Incluye sólo los centros públicos.

TABLA III-4C: PORCENTAJE DE PROFESORES DE GÉNERO FEMENINO EN FUNCIÓN DE GRUPOS DE EDAD (1999)

	Educación Primaria					Educación Secundaria Inferior					Educación Secundaria Superior				
	Grupo de edad					Grupo de edad					Grupo de edad				
	< 30	30-39	40-49	50-59	>= 60	< 30	30-39	40-49	50-59	>= 60	< 30	30-39	40-49	50-59	>= 60
Alemania	95,2	92,7	85,3	73,1	57,5	73,3	63,3	59,9	52,0	41,5	59,0	50,8	41,0	28,3	21,2
Austria	92,7	89,9	89,1	82,6	41,1	76,0	70,6	62,0	49,4	42,7	67,6	57,1	47,6	34,2	23,8
Bélgica (Fl.)	84,2	76,4	72,4	59,0	52,2	x	x	x	x	x	66,3	60,9	55,2	45,3	17,6
Finlandia	79,5	69,6	71,1	69,2	62,8	69,9	67,9	70,6	72,7	77,7	63,5	60,8	53,7	55,7	56,6
Francia	88,7	77,9	75,0	75,8	72,7	67,5	61,6	62,9	61,5	60,5	54,4	51,8	50,7	48,0	46,5
Holanda	86,9	80,7	67,3	60,0	64,0	x	x	x	x	x	60,9	50,3	39,6	30,8	24,9
Irlanda	89,7	86,9	81,2	83,3	88,0	70,4	65,2	55,9	41,8	43,5	x	x	x	x	x
Italia	97,1	97,3	95,1	91,8	86,0	82,1	77,9	75,3	71,1	59,5	35,2	67,0	59,7	51,7	40,6
Luxemburgo⁽³⁵⁾	70,4	58,8	56,4	53,2	60,0	50,8	43,8	38,6	30,1	17,0	x	x	x	x	x
Reino Unido⁽³⁶⁾	63,0	72,5	74,6	73,2	73,1	66,5	55,2	52,4	49,7	46,9	65,0	56,9	54,1	51,4	48,6
Suecia	81,6	75,9	79,5	80,8	83,6	66,1	61,7	60,6	61,8	59,7	55,0	51,5	48,1	50,6	46,8
Media de países	86,3	79,9	77,0	72,9	67,3	69,2	63,0	59,8	54,4	49,9	58,9	56,3	50,0	44,0	36,3

FUENTE: OCDE. Adaptación de la Tabla D2.3 de *Regards sur l'éducation 2001*.⁽³⁵⁾ Incluye sólo centros públicos.⁽³⁶⁾ Incluye sólo la enseñanza general en el nivel secundario superior.

El análisis de las tablas referidas al género de los profesores pone de manifiesto lo siguiente:

1. Una primera tendencia observada es que a medida que nos referimos a etapas educativas superiores, el porcentaje de profesoras disminuye. Esta una situación generalizable a los países de la UE.
2. Refiriéndonos en concreto a la enseñanza Secundaria inferior, se puede afirmar que el grado de feminización es elevado (60.6%) en el conjunto de los países de la UE.
3. Un análisis más pormenorizado por países nos indica que algunos superan ampliamente la media de los países de la UE (por ejemplo Finlandia e Italia, y Bélgica⁽³⁷⁾ (Fl) en menor medida). Otros países, por el contrario, tienen un porcentaje más bajo de profesoras en comparación con el resto: éste es el caso de Holanda y, también, Reino Unido y Alemania.

Si tenemos en cuenta el *género* combinado con la variable *edad* el resultado, por lo que se refiere a la enseñanza Secundaria inferior, es el siguiente:

1. El grado de feminización en este nivel educativo es inversamente proporcional al grupo de edad de los profesores en el conjunto de países de la UE. En concreto: entre los profesores más jóvenes acostumbra a haber más mujeres que en el grupo de profesores de edad más avanzada (de promedio, aproximadamente, un 20% más).
2. Las diferencias más notables –entre el grupo de profesores jóvenes con predominio de mujeres, y el grupo de profesores de mayor edad con predominio de hombres– se da en los siguientes países: Austria, Alemania, Irlanda, Holanda y Reino Unido. Ello supone una clara dicotomización del colectivo de profesores a partir de la combinación de las variables género y edad: adultos-jóvenes/mujeres vs. adultos-mayores/hombres. Ello repercutirá, sin duda alguna, en el quehacer pedagógico de los centros escolares de enseñanza Secundaria inferior donde estos profesores ejercen su trabajo.

⁽³⁷⁾ En el caso de Bélgica, Holanda y España por lo que se refiere a la variable género, se ha trabajado con los datos de la enseñanza Secundaria superior al no disponer de datos de la etapa anterior.

4.2. Promoción

TABLA III-4D: CRITERIOS DE PROMOCIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR

	Ale	Au	Bél	Di	Es	Fin	Fra	Gr	Ho	Ir	Ita	Lu	Por	RU	Su
Antigüedad		-													-
Aptitud		-													-
Calificaciones		-													-
Ejercicio de otras funciones		-													-
Evaluaciones		-													-
Méritos		-													-
Movilidad entre cuerpos docentes		-													-
Formación permanente		-													-

FUENTE: Elaboración propia a partir de EURYDICE, Eurybase (www.eurydice.org).

A partir de la tabla se observa que se pueden establecer como criterios comunes de promoción en la mayoría de la Unión Europea el ejercicio de otras funciones y la antigüedad. El resto de criterios son dispares en los diferentes países.

4.3. Movilidad

TABLA III-4E: DISPOSICIONES PARA LA MOVILIDAD DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR

	Ale	Au	Bél	Di	Es	Fin	Fra	Gr	Ho	Ir	Ita	Lu	Por	RU	Su
Mediante concurso de traslados			-			-				-		-			
Mediante solicitud			-			-				-		-			

FUENTE: Elaboración propia a partir de EURYDICE, Eurybase (www.eurydice.org).

Tan sólo en Dinamarca, Holanda y Suecia no existen disposiciones para la movilidad del profesorado. En el resto de países existen sistemas de traslado, ya sea mediante concurso o mediante solicitud a la autoridad competente.

4.4. Jubilación

TABLA III-4F: EDAD DE JUBILACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR

	Ale	Au	Bél	Di	Es	Fin	Fra	Gr	Ho	Ir	Ita	Lu	Por	RU	Su
70												-			-
67												-			-
65												-			-
60												-			-

FUENTE: Elaboración propia a partir de EURYDICE, Eurybase (www.eurydice.org).

Como se observa, en la mayoría de países la edad de jubilación está en 65 años. Cabe especificar que en Italia la edad de retiro es de 65 años para los hombres y 60 para las mujeres.

TABLA III-4G: EDAD DE JUBILACIÓN ANTICIPADA DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR

	Ale	Au	Bél	Di	Es	Ir	Ita	Lu	Por	RU	Su
63							-	-	-		
61.5							-	-	-		
60							-	-	-		
55							-	-	-		

FUENTE: Elaboración propia a partir de EURYDICE, Eurybase (www.eurydice.org).

TABLA III-4H: PROFESORES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA QUE ESTÁN FINALIZANDO SU CARRERA DOCENTE (1996/97)

	Profesores situados en los diez últimos años de carrera (A)	Número total de profesores (B)	Porcentaje de profesores en los diez últimos años de carrera (A) x 100/(B)	Edad de referencia empleada
UE	444,6	1897,8	23,4	–
Alemania	114,7	542,2	21,2	64,0
Austria	10,4	79,8	13,0	62,5
Bélgica	–	–		62,5
Dinamarca	–	–		65,0
España	–	–		65,0
Finlandia	10,0	43,9	22,8	62,5
Francia	88,4	483,5	18,3	62,5
Grecia	–	58,7		60,0
Holanda	29,6	88,5	33,4	60,0
Irlanda	6,2	27,0	23,0	60,0
Italia	148,1	406,0	36,5	59,0
Luxemburgo	0,6	2,7	22,2	62,5
Portugal	–	–		61,0
Reino Unido	17,4	145,6	12,0	62,5
Suecia	19,2	78,4	24,5	65,0

FUENTE Elaboración propia a partir de

* COMISIÓN EUROPEA (2001): Las cifras claves de la educación... Los porcentajes han sido calculados a partir de los datos proporcionados por la fuente.

Francia: Los datos de Secundaria incluyen los profesores de los ciclos superiores de los Lycées (CINE5)

Irlanda y Austria: incluyen los directores de centros escolares sin carga docente.

Luxemburgo: datos del curso 1997/1998, sólo en el sector público.

Holanda: datos de 1997/1998; se excluyen todos los directores de centros.

Finlandia: se incluyen los profesores de nivel CINE 5.

La edad de jubilación anticipada varía entre los diferentes países, aunque en la mitad de los que se han obtenido datos se establece en los 60 años. Tan sólo en Irlanda es posible retirarse anticipadamente a los 55 si se han cumplido 35 años de servicio.

De la tabla anterior, es interesante observar los dos tipos de información que se proporciona. En primer lugar la referida a la edad empleada para marcar el final de la vida laboral de los profesores. Aquí se pone claramente de manifiesto las importantes diferencias existentes entre los países de la Unión Europea: entre los 59 años de Italia y los 65 años en España, Dinamarca y Suecia se observa un amplio abanico de posibilidades.

Un segundo análisis es el que se refiere al peso específico que tiene el colectivo de profesores que están en el último tramo de su vida laboral (diez últimos años) respecto al conjunto de profesores de enseñanza Secundaria. Tal y como se puede observar, en este punto también las diferencias son notables entre los países. A destacar el caso de los países como Italia y Holanda que tienen una proporción muy elevada de profesores que están al final de su carrera docente –y por tanto–, un cuerpo docente “envejecido”. Por el contrario, Francia y Reino Unido sobresalen del resto de países por tener una plantilla significativamente menor de profesorado al final de su carrera docente.

5. FORMACIÓN PERMANENTE

5.1. Marco legal

TABLA III-5A: ADMINISTRACIÓN RESPONSABLE DE LA LEGISLACIÓN DE LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR

País	Ale	Au	Bél	Di	Es	Fin	Fra	Gr	Ho	Ir	Ita	Lu	Por	RU ⁽³⁸⁾	Su
Admón.															



Administración regional



Administración nacional

FUENTE: Elaboración propia a partir de EURYDICE, Eurybase (www.eurydice.org).

⁽³⁸⁾ En este caso, se excluye a Escocia, que no cuenta con legislación específica al respecto.

Como en los otros apartados en los que se ha mencionado el marco legal, en la mayoría de países la administración responsable de la formación permanente es la nacional. No obstante, en España se produce un cambio, ya que la responsabilidad al respecto pasa a las Comunidades Autónomas. En Dinamarca, Holanda y Escocia no existe legislación específica que regule la organización y funcionamiento de la formación permanente.

5.2. Tipología de centros de formación permanente

TABLA III-5B: TIPOLOGÍA DE CENTROS DE FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR

	Ale	Au	Bél	Di	Es	Fin	Fra	Gr	Ho	Ir	Ita	Lu	Por	RU	Su
Univer- sidades												-			
Asociaciones de maestros/as												-			
Centros de educación superior												-			
Instituciones públicas de formación permanente												-			
Entidades sociales												-			
Escuelas												-			

FUENTE: Elaboración propia a partir de EURYDICE, Eurybase (www.eurydice.org).

Prácticamente en toda la Unión Europea la formación permanente se lleva a cabo tanto en instituciones universitarias como no universitarias, tanto en instituciones públicas como en asociaciones de maestros.

5.3. Tipología de ofertas de formación permanente

TABLA III-5C: TIPOLOGÍA DE OFERTAS DE FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR

	Ale	Au	Bél	Di	Es	Fin	Fra	Gr	Ho	Ir	Ita	Lu	Por	RU	Su
Didáctica								-	-	-	-	-			-
Curriculum								-	-	-	-	-			
Gestión escolar								-	-	-	-	-			-
Desarrollo organizativo									-	-	-	-			-
Metodología								-	-	-	-	-			-
Evaluación								-	-	-	-	-			-
La función docente								-	-	-	-	-			-
TIC								-	-	-	-	-			-
Multiculturalidad								-	-	-	-	-			-
Internacionalización								-	-	-	-	-			-
Educación para la salud								-	-	-	-	-			-
Gestión de conflictos															

FUENTE: Elaboración propia a partir de EURYDICE, Eurybase (www.eurydice.org).

Existe una oferta muy variada de formación permanente en los distintos países de la Unión Europea. No obstante, destaca el hecho que la mayor parte de cursos ofrecidos se relacionan con las ciencias de la educación y no con las materias de especialización del profesorado.

6. UTILIZACIÓN DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA FORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN

TABLA III-6A: PORCENTAJE DE PROFESORES QUE UTILIZAN LOS ORDENADORES EN SUS CLASES CON LOS ALUMNOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA, 2001

U. E.	Ale	Au	Bél	Di	Es	Fin	Fra	Gr	Ho	Ir	Ita	Lu	Por	RU	Su
60	53	83	70	86	39	83	52	26	73	71	82	41	41	100	79

FUENTE: EURYDICE (2001g): *Indicateurs de base sur l'intégration des TIC dans les systèmes éducatifs européens. Faits et chiffres - Rapport annuel 2000/2001.*

TABLA III-6B: PORCENTAJE DE PROFESORES QUE UTILIZAN INTERNET EN SUS CLASES CON LOS ALUMNOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA, 2001

U. E.	Ale	Au	Bél	Di	Es	Fin	Fra	Gr	Ho	Ir	Ita	Lu	Por	RU	Su
42	38	66	51	79	23	75	34	14	43	60	58	41	24	67	68

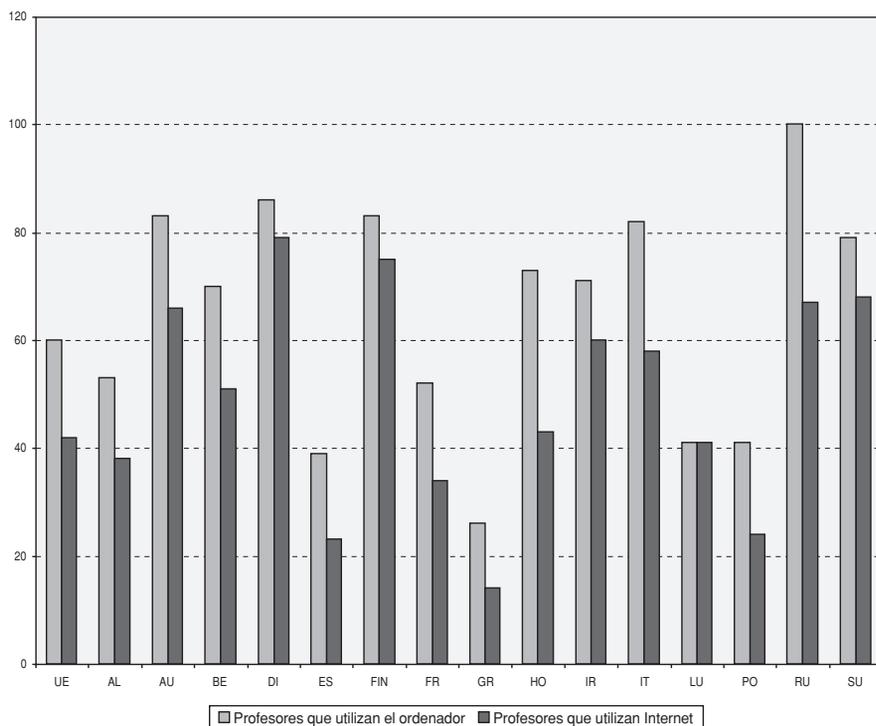
FUENTE: EURYDICE (2001g): *Indicateurs de base sur l'intégration des TIC dans les systèmes éducatifs européens. Faits et chiffres - Rapport annuel 2000/2001.*

A partir de los datos expuestos en las tablas y visibles en el gráfico se pueden observar las siguientes tendencias:

- En primer lugar hay un grupo de países que destacan por sus porcentajes elevados en unos indicadores que, como los de la tabla, reflejan el grado de adecuación de los profesores a los instrumentos propios de la sociedad de la información y la comunicación. Tal es el caso de Austria, Reino Unido, Dinamarca, Finlandia y Suecia. En el caso de estos tres últimos todo parece indicar que hay una clara apuesta de los profesores de los países nórdicos por este tipo de estrategias. Italia, también, se aproxima a este fenómeno.
- Existe un segundo grupo de países que, sin destacar como los anteriores, también tiene porcentajes más elevados que la media de los países de Unión Europea; se trata de países como Bélgica e Irlanda, así como también – en parte – Holanda.

- Por último, hay un tercer grupo caracterizado como el sur de Europa y constituido por Portugal, España y Grecia. En estos países, el porcentaje de profesores que emplean el ordenador o Internet está claramente situado por debajo de la media de la Unión Europea.

GRÁFICO III-6A: PORCENTAJE DE PROFESORES QUE UTILIZAN LOS ORDENADORES Y/O INTERNET EN SUS CLASES CON LOS ALUMNOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA, 2001



FUENTES: Eurydice (2001g): *Indicateurs de base sur l'intégration des TIC dans les systèmes éducatifs européens. Faits et chiffres – Rapport annuel 2000/2001.*

Eurobaromètre Flash 102.

Nota técnica: están incluidos también los profesores de informática

Se observan, en definitiva, claras diferencias entre los sistemas educativos de la Unión Europea respecto al uso del ordenador e Internet por parte de los profesores de dichos países.

Las razones aducidas por los profesores quedan agrupadas de la manera siguiente:

- **Problemas de acceso:** escuela sin ordenador, escuela sin conexión a Internet, clase sin conexión a Internet.
- **Falta de pertinencia:** el profesor no considera de interés la información que se proporciona para las materias que él imparte; la información no está en la lengua del país.
- **Dificultades de utilización:** muy pocos alumnos están familiarizados con Internet, el profesor no sabe cómo utilizarlo

TABLA III-6C: RAZONES POR LAS QUE EL PROFESORADO NO UTILIZA INTERNET CON LOS ESTUDIANTES EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA, 2001

	Ale	Au	Bél	Di	Es	Fin	Fra	Gr	Ho	Ir	Ita	Lu	Por	RU	Su
Problemas de acceso	116	46	90	30	64	13	85	69	73	86	42	66	72	118	49
Falta de pertinencia	34	29	36	66	25	75	38	27	16	23	44	49	20	37	60
Dificultad utilización	4	26	14	11	8	0	36	19	10	11	15	4	19	6	10

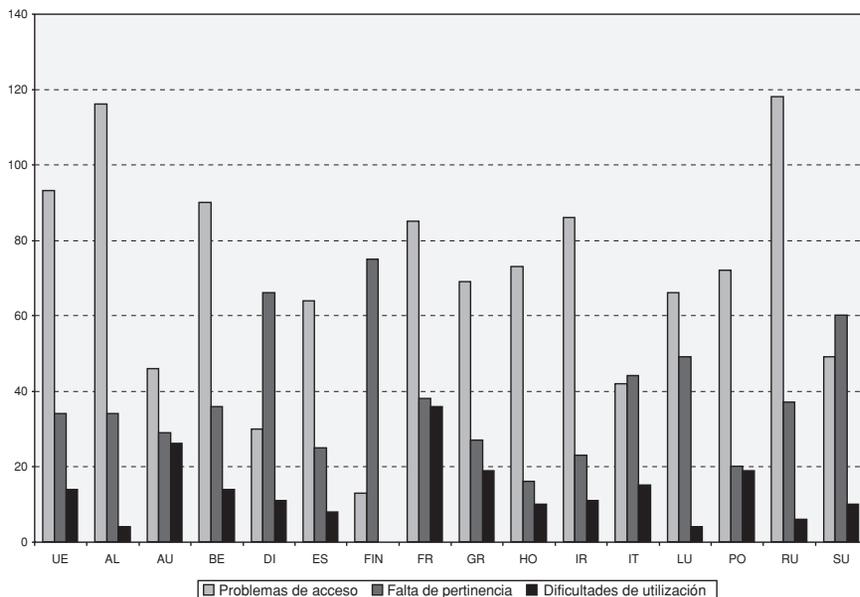
FUENTE: EURYDICE (2001g); *Indicateurs de base sur l'intégration des TIC dans les systèmes éducatifs européens. Faits et chiffres – Rapport annuel 2000/2001.*

Los porcentajes a veces pueden ser superiores a 100, ya que los profesores pueden dar más de una razón para no utilizar Internet.

De acuerdo a los datos presentados en la tabla III-6C y en el gráfico III-6B que la acompaña, se pueden extraer algunas ideas relevantes.

Una primera observación de los datos nos muestra que los problemas más importantes que plantean los profesores que no usan Internet con sus alumnos son aquellos derivados de las dificultades de acceso. Es decir, este hecho no es tanto atribuible directamente al profesor sino a la falta de recursos que se da en estos momentos en los centros escolares para que ello sea una realidad.

GRÁFICO III-6B: RAZONES POR LAS CUALES LOS PROFESORES NO UTILIZAN INTERNET CON LOS ALUMNOS EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA, 2001



FUENTES: EURYDICE (2001g): *Indicateurs de base sur l'intégration des TIC dans les systèmes éducatifs européens. Faits et chiffres – Rapport annuel 2000/2001.*

Eurobaromètre Flash 102.

Por otra parte, la razón esgrimida en segundo lugar por los distintos países es, por lo general, la falta de pertinencia. Es decir la falta de relación entre los contenidos contemplados por el profesor en el aula y lo que ofrece Internet en relación a los mismos.

Por último es sintomático que los tres países nórdicos de la Unión Europea muestren un comportamiento distinto al resto de países en lo que a la cuestión analizada se refiere. Así, los tres coinciden en que los problemas relacionados con el acceso por falta de recursos son menores que los provenientes de la falta de pertinencia de lo contenidos ofrecidos en Internet respecto a los programas escolares impartidos en la escuela.

TABLA III-6D: PORCENTAJE DE PROFESORADO QUE HA RECIBIDO FORMACIÓN OFICIAL PARA PODER UTILIZAR ORDENADORES Y/O INTERNET EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA, 2001

U. E.	Ale	Au	Bél	Di	Es	Fin	Fra	Gr	Ho	Ir	Ita	Lu	Por	RU	Su
62	39	58	48	70	68	77	43	35	67	83	61	43	39	80	67

FUENTE: EURYDICE (2001g): *Indicateurs de base sur l'intégration des TIC dans les systèmes éducatifs européens. Faits et chiffres – Rapport annuel 2000/2001.*

TABLA III-6E: PORCENTAJE DE PROFESORADO QUE HA RECIBIDO FORMACIÓN OFICIAL PARA PODER UTILIZAR ORDENADORES Y/O INTERNET EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA, 2001

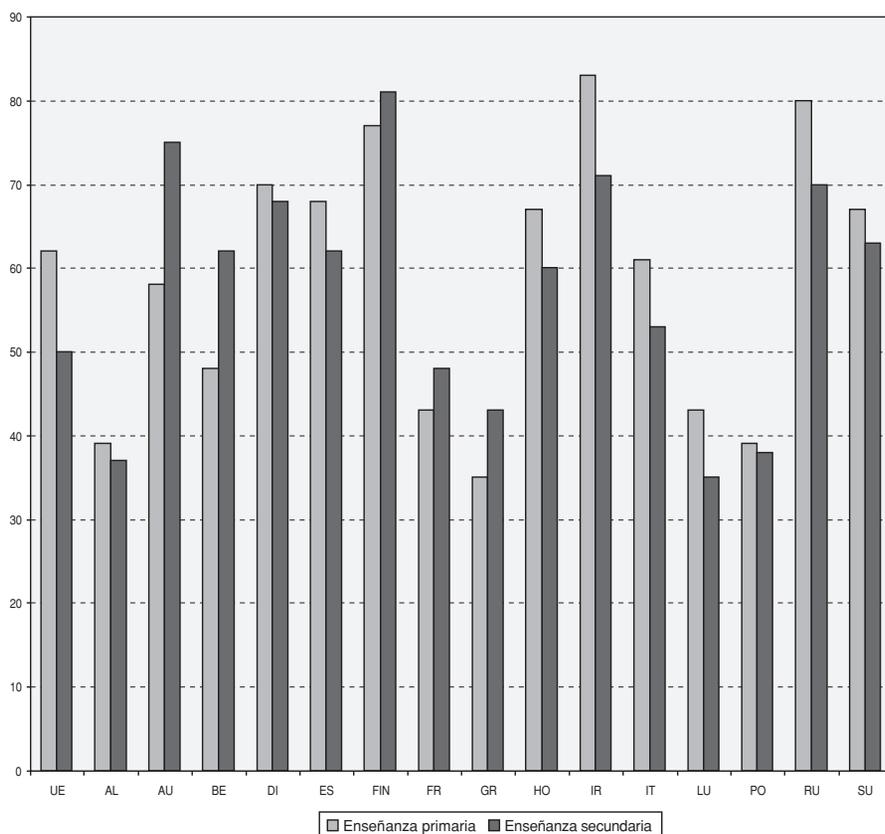
U. E.	Ale	Au	Bél	Di	Es	Fin	Fra	Gr	Ho	Ir	Ita	Lu	Por	RU	Su
50	37	75	62	68	62	81	48	43	60	71	53	35	38	70	63

FUENTE: EURYDICE (2001g): *Indicateurs de base sur l'intégration des TIC dans les systèmes éducatifs européens. Faits et chiffres – Rapport annuel 2000/2001.*

Haciendo un análisis de los datos de las tablas III-6D y III-6E y del gráfico III-6C se puede afirmar que, por lo general, los profesores de enseñanza Primaria han recibido más formación oficial en el uso de los ordenadores y de Internet que los profesores de enseñanza Secundaria. No obstante, haciendo un análisis más detallado por países –y sólo respecto a la enseñanza Secundaria– observamos las siguientes agrupaciones:

- 1.–Un grupo de países en que los porcentajes de profesores que han recibido formación oficial sobre estos temas supera el 70% (la media de la Unión Europea se sitúa en el 50%). Se trata de los casos de Austria, Finlandia, Irlanda y Reino Unido.
- 2.–Un segundo grupo de países en donde el porcentaje se sitúa entre el 60% y el 70%. Ello supone unas ciertas diferencias respecto a la media de la Unión Europea. Los países que se sitúan en este rango son Bélgica, Dinamarca, España, Holanda y Suecia.

GRÁFICO III-6C: PORCENTAJE DE PROFESORES QUE HAN RECIBIDO FORMACIÓN OFICIAL PARA PODER UTILIZAR ORDENADORES Y/O INTERNET EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA, 2001



FUENTES: EURYDICE (2001g): *Indicateurs de base sur l'intégration des TIC dans les systèmes éducatifs européens. Faits et chiffres – Rapport annuel 2000/2001.*

Eurobaromètre Flash 102.

- 3.–Un tercer grupo de países en que el porcentaje es inferior al 40% y en donde la formación oficial recibida por los profesores es escasa en comparación el resto de países: Alemania, Luxemburgo y Portugal.

Esta diversidad de situaciones nos muestra las significativas diferencias entre los países en cuanto a la formación del profesorado ofrecida en este ámbito de las nuevas tecnologías. Así pues, la convergencia de los sistemas educativos de la Unión Europea en esta cuestión aún está lejos de alcanzarse.

TABLA III-6F: PORCENTAJE DE PROFESORES DE LA UNIÓN EUROPEA QUE HAN SIDO FORMADOS PARA PODER UTILIZAR LOS ORDENADORES Y/O INTERNET, 2001

	Enseñanza Primaria		Enseñanza Secundaria	
	Formación recibida sobre el uso del ordenador	Formación recibida sobre Internet	Formación recibida sobre el uso del ordenador	Formación recibida sobre Internet
20-29 años	62	46	50	39
30-39 años	57	40	46	35
40-49 años	60	40	49	33
50 años o más	62	37	47	30
Hombres	62	44	49	34
Mujeres	60	39	47	32
Ciencias	–	–	49	34
Ciencias sociales	–	–	43	31
Ciencias humanas	–	–	44	27
Lenguas	–	–	52	37
Cursos profesionales / Cursos técnicos	–	–	46	27
Informática	–	–	54	40
Otros	–	–	44	31

FUENTES: EURYDICE (2001g): *Indicateurs de base sur l'intégration des TIC dans les systèmes éducatifs européens. Faits et chiffres – Rapport annuel 2000/2001.*

Eurobaromètre Flash 102.

De la tabla anterior se desprende que no hay grandes diferencias entre los profesores receptores de formación sobre el usos de ordenadores e Internet en función de algunas de las variables clásicas desde el punto de vista profesional: el grupo de edad, el género, y las especialidades. No obstante, entre estas últimas cabe destacar el porcentaje elevado de profesores de Lenguas que ha recibido formación en estos ámbitos (52%) en comparación con los que menos formación han recibido: los profesores de Ciencias sociales y Ciencias humanas (43% y 44%).

SEGUNDA PARTE
CONCLUSIONES

CAPÍTULO 4: CONVERGENCIAS Y DIVERGENCIAS EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR EN LA UNIÓN EUROPEA

*Ferrán Ferrer Juliá,
Luis María Naya Garmendia y
Javier M. Valle*

4. ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA Y GESTIÓN DE CENTROS

4.1. Convergencias respecto a la Administración de la Educación Secundaria Inferior

A partir de los años 80 se aprecia una tendencia hacia la asunción de mayores cotas de responsabilidad por parte de los niveles inferiores de los sistemas educativos y, en consecuencia, hacia la toma de una mayor cantidad de decisiones. Al mismo tiempo las autoridades centrales quieren reforzar su influencia en ciertos dominios (OCDE, 1999: 310). Esta tendencia resalta especialmente en los aspectos básicos de la organización de la enseñanza: elección de centro, recorrido escolar, actividades complementarias, etc.

Si se hace un análisis pormenorizado en cada uno de los indicadores puede verse lo siguiente:

- **Organización de la enseñanza:** prevalece de la autonomía de centro en la mayor parte de los indicadores, con la excepción del relativo al "Número de horas de enseñanza", en el cual las distintas administraciones centrales tienen un alto grado de competencias.
- **Gestión de personal:** se ven divergencias claras, con sistemas enfocados a posturas muy diversas, desde la gestión local, institucional, regional o central.
- **Planificación de estructuras:** las administraciones que toman la mayor parte de decisiones estructurales son la administración central y regional, sobre todo en lo relativo a apertura y cierre de centros escolares, la creación o supresión de un nivel o decisiones relativas al establecimiento de progra-

mas y la selección de los mismos y puesta a punto de los exámenes conducentes a la obtención de un título. La administración institucional es la competente en la mayor parte de los casos en lo relativo al abanico de materias enseñadas en un centro, la definición de los contenidos de la enseñanza y la organización práctica de la entrega de los diplomas.

Un estudio evolutivo, a partir de los datos de la Red Europea de Información sobre Educación (EURYDICE, 2001c: 161), nos ha permitido concluir que en los últimos veinte años en Europa se han dado los siguientes **procesos de descentralización**:

- **Comunitarización**⁽³⁹⁾, en Bélgica y España.
- **Descentralización de la financiación**, en Dinamarca, Finlandia, Suecia (personal), Holanda (capital).
- **Descentralización de la financiación y de la gestión** en Francia (capital y funcionamiento), Italia (asistencia escolar) y Portugal (cantinas y transporte).
- **Desreglamentación** en Italia (gastos de capital) y Alemania (capital).

Al mismo tiempo también se han producido algunos **procesos de centralización**:

- **Centralización de la financiación**, en Portugal (cantinas), Holanda (capital), y Reino Unido (aunque en estos dos casos esta medida es transitoria).
- **Reglamentación Nacional**, en Reino Unido (reglamentación de la distribución de recursos entre las escuelas).

Así que, tal y como podemos ver, se han dado procesos en todos los sentidos: mientras algunos de los países descentralizaban la financiación, otros tomaban el camino contrario; mientras algunos desreglamentaban cierto tipo de gastos, otros los reglamentaban. De todos modos, se puede ver de forma bastante clara que la mayor parte de los procesos tienden hacia una descentralización parcial de la gestión de los sistemas educativos.

⁽³⁹⁾ El término tiene su origen en el sistema educativo belga y hace referencia a una descentralización que tiene su sentido primigenio en la existencia de comunidades lingüísticas diferentes.

En lo relativo a los enfoques respecto de la descentralización del currículum prescrito centralmente se pueden ver **tres tipos de tendencias** (GREEN y otros, 2001: 142):

- **Descentralización radical**, en la cual la mayoría de las grandes decisiones se ceden al nivel local o escolar, dentro de un marco nacional general, con casos como los de Suecia y Finlandia.
- **Descentralización limitada**, donde las localidades o escuelas tienen responsabilidad para decidir sobre el currículum o las asignaturas enseñadas durante una parte del tiempo lectivo, de quizás un 20% en algunas opciones, como ocurre en Francia o España.
- **Continuo o nuevo énfasis en la centralización**, donde se mantienen centralizadas o se centralizan las exigencias generales de asignaturas, horarios y contenido detallado, que podemos ver en Grecia, Luxemburgo, Inglaterra y Gales.

Podemos ver que en este apartado hay posturas claramente divergentes entre los distintos países que conforman parte de este estudio. Mientras algunos mantienen estructuras claramente centralizadas, otros han tomado el camino opuesto, aún y todo parece verse una tendencia general a que los centros escolares asuman un mayor poder de decisión, sobre todo en las distintas áreas del currículum, tal y como plantean Green y otros (2001: 143) "las cuestiones clave a tener en cuenta aquí son la amplitud del control centralizado o descentralizado del detalle del currículum que se enseña y los intentos realizados por varios Estados miembros para avanzar hacia un modelo que resalte las competencias y objetivos". En resumen, podemos decir que la convergencia de los sistemas educativos en la Unión Europea, en el aspecto administrativo, podría suponer reformas de estos procesos y de la toma de decisiones en los distintos países miembros, lo cual no es imposible, pero traería aparejados profundos cambios y necesidad de acuerdos.

4.2. Convergencias respecto al presupuesto y financiación de la Educación Secundaria Inferior

Como hemos señalado anteriormente, una de las tendencias más claramente observada es el traspaso de competencias en el ámbito financiero hacia las autoridades locales o hacia los establecimientos escolares. En este

sentido, esta tendencia coincide con el mayor grado de autonomía de las autoridades locales y escolares. Por lo tanto, resulta evidente que a un mayor grado de autonomía escolar corresponde un mayor grado de competencia financiera. Esta tendencia la podemos observar en la mayoría de los países donde ciertos elementos del sistema educativo quedan reservados a las autoridades de nivel central y otros son transferidos a las autoridades regionales, locales o institucionales. Todo ello obliga a un control más cercano de los gastos que supone este nivel de enseñanza.

Hay que diferenciar, por otra parte, que en el capítulo de financiación existe una clara tendencia a que la asignación de recursos se realice principalmente desde las administraciones centrales y regionales, mientras que la gestión de los mismos se haga, principalmente, desde la administración institucional o de centro. En este sentido, en los sistemas educativos europeos se puede ver un grado importante de autonomía de los centros escolares, al menos desde el punto de vista de la gestión de los recursos recibidos de otras instancias administrativas.

Es de resaltar, asimismo, un elemento que, al menos en la red pública, es evidente: la gratuidad de este período. No obstante no podemos dejar de constatar que aunque nominalmente la gratuidad parece ir asociada a la red pública, cada vez más se observa una tendencia a subvencionar, vía conciertos, acuerdos o contratos, a los centros pertenecientes a la red privada. Esta situación viene generada, sobre todo, por la aplicación de los acuerdos sobre derechos humanos referentes al derecho a la educación y la libertad de enseñanza, reconocidos generalmente como algunos de los derechos básicos e inalienables que constituyen los denominados "derechos fundamentales".

La financiación es muy diversa en los distintos países, con políticas diferenciadas. Así, hay países que financian todos los capítulos de gasto (libros, transporte y manutención), algunos capítulos completamente y otros parcialmente, como son Finlandia, Suecia, Dinamarca, Francia, Grecia y Países nórdicos. En el polo opuesto nos encontramos países como Holanda, la Comunidad Flamenca de Bélgica y Luxemburgo, donde predomina la no financiación de estos aspectos. En el término medio se encuentran otros países que financian alguno de esos capítulos completa o parcialmente: Alemania, Austria, España, Irlanda, Italia y Portugal. Así parece apreciarse una tendencia hacia la convergencia para que el capítulo de libros sea financiado, al menos de forma parcial. El capítulo del transporte se ha cubierto también de forma completa, mientras que existe una convergencia clara para no financiar la manutención.

4.3. **Convergencias respecto a la estructura institucional y las finalidades de la Educación Secundaria Inferior**

La primera de las conclusiones a la que podemos llegar tras el análisis de los datos, es que se puede hablar de una convergencia de los sistemas educativos de la Unión Europea en lo relativo a que esta etapa educativa sea **obligatoria** para todos los jóvenes y además la escolarización se realice a tiempo completo. Ello nos da idea de la importancia que desde las distintas administraciones se le da a la obligatoriedad escolar hasta los dieciséis años, en la mayoría de los casos. Hay que resaltar asimismo que hay una cierta coincidencia entre la edad de finalización de la educación obligatoria y la de finalización de la Educación Secundaria Inferior. En este sentido, coincidimos con lo planteado por Green cuando se refiere a que "la educación obligatoria en las escuelas Secundarias Inferiores ha cambiado menos en los últimos años que otras fases de la educación y la formación profesional, a pesar de que no ha habido precisamente una escasez de debate político" (2001: 239). Por lo tanto, las directrices sobre una posible homologación quedan fuera del ámbito de competencias de la Unión Europea, siendo cada uno de los países los que, de acuerdo con sus tradiciones históricas, mantienen una atención institucional distinta y que tendrán que hacerse compatibles con las necesidades comunes de los países miembros.

Los Tratados de la Unión Europea son claros cuando se refieren a los derechos a la libre circulación de los ciudadanos, por ello los distintos países miembros tendrían que adoptar las normas necesarias que posibiliten una homologación institucional que permita alcanzar finalidades comunes en este nivel de enseñanza.

La gran diversidad de instituciones existente hace difícil, de momento, hablar de una posible convergencia de los sistemas educativos. Aún y todo, como se ha mostrado, se ven claramente tres tendencias diferentes: por una parte hay un grupo de países, principalmente los países nórdicos, que no tienen una distinción clara entre la educación primaria y la educación Secundaria Inferior (Suecia, Finlandia, Dinamarca y Portugal); un segundo grupo de países que sí distinguen claramente las dos etapas del sistema educativo, pero que no establecen itinerarios diferenciados en la educación Secundaria Inferior, en este grupo observamos principalmente los países mediterráneos (España, Francia, Grecia e Italia) y gran parte del Reino Unido; y un tercer grupo, formado principalmente por los países centroeuropeos, que establecen itinerarios diferenciados para la educación Secunda-

ria Inferior (Alemania, Austria, Bélgica, Holanda, Irlanda, Irlanda del Norte y Luxemburgo). Las tradiciones históricas, culturales y las decisiones históricas han tenido como consecuencia una gran diversidad que va a hacer difícil una posible convergencia institucional, y en algunos casos la van a obstaculizar profundamente. Es de destacar el hecho de que en la mayoría de los países los alumnos deben cambiar de institución educativa al finalizar la educación primaria y comenzar la Secundaria Inferior (la excepción son Dinamarca, Finlandia, Suecia y Portugal), lo cual implica, en algunos casos, el traslado físico a otros centros educativos. Según la diversidad institucional de estos países y las redes educativas existentes se puede facilitar este tránsito sin un trastorno importante para el alumnado.

Contrariamente a lo que ocurre en el nivel institucional se puede resaltar que existe un "acuerdo básico" no explícito respecto a las finalidades de este nivel de enseñanza que parece compatible con la gran diversidad institucional. Así, resulta evidente constatar que en la mayoría de los sistemas educativos este nivel de enseñanza marca finalidades coincidentes, incluso a lo largo de la historia. Lo importante es resaltar que al tratarse de un nivel posterior a la educación primaria, todos los sistemas educativos ofrecen diversas opciones encaminadas a la incorporación al mercado de trabajo, o a la continuación de los estudios, bien sea a través de la enseñanza profesional o el bachillerato, sin dejar de lado a los estudios superiores. Por lo tanto cabría deducir la compatibilidad de una diversidad institucional con una unidad básica de finalidades, ya que las diferentes reformas que se han llevado a cabo en este nivel de enseñanza han sido reacias a los cambios institucionales. Consecuentemente, es posible pensar que la homologación institucional sea un empeño de difícil realización. Las causas por las que se ha llegado a esa situación podrían buscarse en el peso de las tradiciones en este nivel de enseñanza, con lo cual puede parecer un esfuerzo fútil intentar la convergencia institucional si ya tenemos una convergencia de finalidades en la práctica. A nuestro entender podríamos plantear la necesidad de reformas que permitan llegar a un modelo más compartido, aunque la urgencia no parece uno de los elementos necesarios. En este sentido, coincidimos con lo que se plantea en Eurydice (1997a: 66) al afirmar que "ante esta concordancia de objetivos, resulta sorprendente encontrar tantas variaciones en las estructuras institucionales de educación Secundaria". Parece que la política desarrollada por la Unión Europea respecto a la Educación Superior es prioritaria en cuanto a conseguir homologación de este nivel de enseñanza, sin considerar que posiblemente sea necesario también llevar a cabo reformas en las etapas previas.

Por otra parte, y con respecto a la estructura de los estudios en este nivel, Green (2001: 127) observa dos tendencias diferenciadas: por una parte una “clara tendencia a organizar la educación Secundaria Inferior no en términos de años de progresión, sino de ciclos o fases”; y, en segundo lugar, un retraso en la especialización, con lo que las reformas suelen significar que en la mayoría de los Estados miembros, aunque no en todos, la especialización “tiende a darse a una edad mayor de lo que sucedía antes”. Este retraso de la especialización es un hecho, aunque adopta formas diferentes en los distintos estados. Este hecho no ha sido uniforme en su plasmación, pues tal y como afirma Green (2001: 128), “el modelo es complejo, sobre todo porque se halla construido sobre diversas estructuras y culturas nacionales de la Educación Secundaria. En consecuencia, esta tendencia hacia la convergencia adquiere una forma compleja”.

Con respecto a la edad de incorporación y a la finalización de la obligatoriedad la tendencia es mucho más coincidente. Esto ocurre por motivos obvios que afectan tanto a la obligatoriedad a este nivel de enseñanza como a la edad mínima legal para la incorporación de los jóvenes al mercado de trabajo.

También podemos observar, en el apartado relativo a la expedición de los títulos obtenidos a la finalización de la Educación Secundaria Inferior y sistemas de calificación, la tendencia a que sean los profesores los que emitan la calificación final correspondiente. En la mayoría de los casos ésta se realiza a través de las notas obtenidas por los alumnos y el trabajo realizado a lo largo del curso, existiendo en algunos casos sistemas de control externo por parte del sistema educativo.

5. EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR: ORGANIZACIÓN CURRICULAR Y EVALUACIÓN

5.1. Convergencias respecto al diseño del currículo

En el ámbito curricular se ven reflejadas las actuales tensiones que en el terreno político se debaten entre lo centrípeto (tendencia a la centralización –desde lo nacional– o a la armonización –desde lo supranacional–) y lo centrífugo (deseo de descentralizar la administración y la gestión de lo público hacia instancias regionales y locales para acercarla a los ciudadanos lo más posible).

Esta tensión se aprecia muy claramente en el diseño del currículo y ofrece como resultado una variopinta casuística dentro de los países de la Unión Europea que hace difícil hablar de convergencias en este sentido.

Si bien es cierto que todavía los máximos niveles de responsabilidad política dentro de la administración del Estado suelen reservarse la competencia para **aprobar el diseño del currículo**, cada vez es mayor la participación de instancias administrativas de niveles intermedios (regionales o locales) en este sentido, teniendo cierto margen de autonomía para aprobar algunos aspectos del mismo.

Ese currículo prescriptivo es mayoritariamente **diseñado** desde las propias instancias de la administración educativa que lo aprueban. Sin embargo, la mayoría de los países cuentan con Institutos o Agencias de tipo técnico que asesoran durante la elaboración del currículo. Esas unidades suelen estar integradas orgánicamente en la propia administración educativa, aunque se dan algunos casos en donde son independientes de ésta.

En la mayoría de los casos, y aún en países donde esas Agencias son independientes, su competencia suele ser exclusivamente consultiva. Son realmente excepciones los casos en que son esas Agencias quienes elaboran el currículo en primera instancia (aunque luego, lógicamente, deba ser reafirmado por la administración educativa correspondiente).

Donde sí existe una clara convergencia en la Unión Europea es en el hecho de que las **escuelas gozan de cierta autonomía** a la hora de adaptar ese currículo a su escenario concreto de actuación. Ahora bien, el nivel de autonomía de las escuelas varía de un país a otro. En el índice propio calculado durante el análisis comparativo (ver tabla II-1c y gráfico II-1a del capítulo II) se aprecian diferencias amplias entre la autonomía de las escuelas de países como Suecia, Holanda o el Reino Unido y las de países como Luxemburgo o Grecia.

Esa autonomía de los centros es matizable, además, según las cuestiones a las que se refiera. Así por ejemplo, salvo muy concretas excepciones, las escuelas en ningún país tienen autonomía total para decidir el número de días de clase al año, ni para establecer el número de horas de clase por curso escolar (ni anuales ni semanales). Sin embargo, la distribución semanal de las materias es un aspecto que goza de una autonomía casi total en prácticamente todos los países.

La **autonomía escolar** es ejercida por la escuela, en gran parte, **de forma colegiada**. Es decir, es una convergencia el hecho de que la mayoría de los países de la Unión Europea cuenten en sus escuelas públicas con

Consejos o Comunidades que integran a todos los participantes de la vida escolar (alumnos, padres, profesores, personal administrativo, equipo de dirección, etc.).

El diseño escolar está impregnado de una serie de **principios** convergentes en toda la Unión Europea⁽⁴⁰⁾. Al referirnos a una etapa de escolarización obligatoria (y consecuentemente gratuita) en todos los países de la Unión Europea, el derecho a la educación y la libertad de enseñanza⁽⁴¹⁾ junto con la igualdad de oportunidades son las coordenadas principales que dibujan el marco fundamental del currículo. Dentro de ese marco se ubican también en toda Europa principios como la coeducación, la participación democrática, la adaptación de la educación a las características individuales de los alumnos, la atención de la diversidad, la búsqueda de la calidad en la educación, o el aprendizaje para toda la vida.

Este último principio de *aprendizaje para toda la vida*⁽⁴²⁾ está convirtiéndose en el inicio del presente siglo, en un nuevo paradigma curricular que sirve de eje sobre el que organizar la enseñanza, percibido desde las nuevas necesidades impuestas por los cambios tecnológicos y los nuevos planteamientos en el empleo. Ahora bien, la forma de entenderlo y, sobre todo, las políticas nacionales para implementarlo varían de unos países a otros. No obstante, puede afirmarse que la mayoría de los sistemas educativos conciben el aprendizaje a lo largo de la vida como el alcance por parte del alumno de determinadas habilidades y competencias básicas que le permitan seguir aprendiendo por sí mismo una vez abandonada la escuela, dentro del nuevo marco de una sociedad globalizada y del conocimiento.

⁽⁴⁰⁾ Todos estos principios están alineados claramente con los aspectos relativos a educación de los documentos internacionales más relevantes, de los que todos los países de la Unión sin signatarios, tales como la Declaración Universal de Derechos Humanos (ONU, 1948), la Declaración Universal de Derechos del Niño (ONU, 1959) o la Convención de Derechos del Niño (ONU, 1989).

⁽⁴¹⁾ Reflejada en la existencia de centros de enseñanza privada en todos los países de la Unión Europea.

⁽⁴²⁾ Desde los inicios de la década de los años 70 diversos organismos internacionales comenzaron a desarrollar la idea de "aprendizaje para toda la vida". A partir de los años 90 la idea se ha ido desarrollando de forma creciente hasta que en los albores del siglo XXI se ha convertido en un eje esencial para toda la educación. Como resultado, tanto desde la UNESCO como desde la OCDE o la propia Unión Europea, se viene instando a los sistemas educativos nacionales a que adopten un enfoque desde este principio de *Educación para Toda la Vida*.

5.2. Convergencias respecto al contenido del currículo

Los principios que se han expuesto en párrafos anteriores se materializan en objetivos del currículo, primer aspecto del mismo que puede comentarse bajo este epígrafe.

En lo referente a los **objetivos generales** del currículo de la Educación Secundaria Inferior, existe cierto grado de convergencia, puesto que casi todos los países contemplan que este nivel de enseñanza debe aportar a los alumnos herramientas suficientes tanto para seguir estudios en los siguientes niveles del sistema como para poder iniciar camino en el ámbito profesional.

La concreción de los **objetivos específicos** es de complejo análisis. Si bien la mayoría de los países presentan algunas coincidencias en muchos de los objetivos explicitados, sobre todo los que tienen que ver con el desarrollo personal, la adquisición de habilidades y destrezas, el énfasis que los países ponen en cada uno de ellos es bastante divergente, ya que por ejemplo, las referencias a objetivos relacionados con el desarrollo físico, moral o espiritual están presentes en algunos países y en otros están mucho menos explicitadas.

En lo referente al contenido del currículo propiamente dicho, cabe el análisis de muy diversos aspectos.

El primero de ellos, la proporción de **obligatoriedad-optatividad** en el tiempo escolar de esta etapa. En todos los países el tiempo destinado a materias obligatorias es significativamente mayor que el dedicado a materias optativas, como se mostró en la tabla II-2d. En general, puede decirse que la optatividad es pequeña, siendo sólo destacable en aquellos países que cuentan con tipos distintos de escuela o de educación ya en esta etapa, o que, aún con un mismo tipo de escuela o educación, incluyen distintos itinerarios. No obstante, se han encontrado grandes divergencias a la hora de examinar cuáles son esas asignaturas optativas.

Eso conecta con otra cuestión relacionada con los contenidos. La diversificación de los contenidos curriculares. Aquí encontramos una convergencia significativa ya que **en la gran mayoría de los países existe un tipo único de escuela** en este nivel (con excepciones en Europa central, con una tradición enorme de diversificación cuyo ejemplo paradigmático es Alemania).

La **diversidad de itinerarios tampoco está muy extendida**. No obstante, al margen de países donde la diversidad de escuelas ya es de por sí determinante de itinerarios diferenciados, hay algún país, como Bélgica, de escuela única pero con itinerarios diferenciados dentro de ella.

En las **áreas curriculares obligatorias**, a pesar de ciertas divergencias, algunos aspectos son comunes. Así por ejemplo, si atendemos al porcentaje mínimo de horas anuales que, según datos de Eurydice, los alumnos de 13 años dedican a las diversas áreas curriculares obligatorias, percibimos rápidamente que, para la mayoría de los países, los porcentajes más significativos se dan en la Lengua Materna (media del 14% para el conjunto de los países), la Lengua Extranjera (13%), las Matemáticas (12,5%), las Ciencias Naturales (11,8%) y las Humanidades (11,6%). A cierta distancia se encuentran las asignaturas de carácter artístico (8,5%) o deportivo (7,38%) (ver gráfico II-2b).

Dentro de ese conjunto de datos, encontramos una mayor dispersión de cifras en los porcentajes referidos a la Lengua Materna, las Ciencias Naturales y las Humanidades, mientras que las áreas de Matemáticas y Lengua Extranjera muestran una distribución de los porcentajes con menor dispersión.

Pero el análisis de las convergencias y divergencias en este punto requiere una gran cautela. Si atendemos a datos ofrecidos por la OCDE, referidos al número de horas de 12 a 14 años por materia (ver tabla II-2e) y se realiza una agrupación de áreas donde las materias que se incluyan en cada una de ellas varíen, la lectura puede ser también interesante. En el estudio se ha hecho esa comparación (ver gráfico II-2c). Según esa agrupación en sólo dos grandes áreas, el conjunto de materias de "Humanidades / Ciencias Sociales" (incluyendo lenguas modernas, historia, geografía, arte, etc.) supera ampliamente en número de horas al conjunto de materias de carácter Científico-Técnico (donde se incluyeron las matemáticas, las ciencias naturales, asignaturas de carácter técnico o profesional, etc.). Y esta diferencia se da en todos los países.

Dentro de lo relativo a los contenidos curriculares es destacable la convergencia que en toda Europa se produce al tratar de adaptar el currículo a las nuevas demandas sociales. Entre esas adaptaciones hay que detenerse, por extendido, en el hecho de que **emergen con fuerza dos grandes áreas curriculares: las TIC y las Lenguas Extranjeras**.

Las Tecnologías de la Comunicación y la Información (TIC) entran en juego en todos los países de la Unión Europea bien como asignatura independiente (obligatoria u opcional), bien como herramienta de apoyo para otras asignaturas, o bien formando parte de los objetivos curriculares.

Dentro de este área, el objetivo más compartido por los países de la Unión Europea es la utilización de herramientas de software. Otros objetivos ampliamente extendidos son los que se refieren al uso y aprovechamiento de la información en CD-Rom y el relativo a la comunicación por red. Por el con-

trario, el objetivo menos extendido es el desarrollo en los alumnos de competencias de programación

Además, todos los países de la Unión Europea están embarcados en distintos proyectos que tienen que ver con el uso de las TIC en el nivel de la Educación Secundaria Inferior. Los aspectos a los que se refieren esos proyectos son prácticamente los mismos: el uso de *Internet* y las competencias del profesorado son áreas en los que están involucrados todos los países sin excepción. Por su parte, las competencias de los alumnos y el equipamiento de las escuelas con material informático también son iniciativas ampliamente compartidas; el desarrollo de programas informáticos de tipo educativo es, sin embargo, el tema menos extendido dentro de estos proyectos.

A esto hay que añadir dos fenómenos: por un lado el creciente uso de las TIC dentro de la metodología docente de los profesores; por otro, los recursos en CD-Rom y en internet a los que los alumnos acuden crecientemente en el marco de la realización de sus trabajos de curso.

Por su parte, el estudio creciente de **los idiomas** es un claro síntoma de la adaptación curricular al nuevo contexto social, donde la globalización obliga a mejorar las competencias lingüísticas de los alumnos. En el caso de la Unión Europea, la ciudadanía europea, consagrada desde el Tratado de Maastricht, y todo lo que ello significa de libertad de movilidad por el territorio de la Unión y de posibilidades de establecimiento profesional en cualquiera de sus países, genera la necesidad de estar en disposición de varios idiomas. La propia Unión Europea lo ha señalado claramente cuando hace ya tiempo en su *Libro Blanco de la Educación y la Formación: hacia la sociedad del conocimiento* (1995) recomendó el conocimiento de tres lenguas de la Unión Europea (la lengua materna y dos idiomas comunitarios).

Los idiomas extranjeros se convierten, pues, en una competencia básica dentro del currículo de la enseñanza obligatoria (tan importante como saber escribir y leer en la propia lengua o como dominar los rudimentos matemáticos elementales) y por eso los sistemas educativos se preocupan de que esté adquirida antes de que finalice. Así pues, su último tramo, la Educación Secundaria Inferior se afana en dotar a los alumnos de esa competencia. Por ello, **todos los países de la Unión Europea tienen, al menos, un idioma extranjero con carácter obligatorio** durante la Educación Secundaria Inferior. En algunos países son 2 los idiomas extranjeros obligatorios.

La elección preferente de idiomas extranjeros se focaliza en el inglés y, en menor medida, en el francés.

El **dominio del inglés como lengua preferente** es muy notorio. Según los datos disponibles en nuestro análisis comparado (ver tabla II-2f), en diez países es el idioma preferido y en doce está elegido como primera o segunda opción. Contando con que en dos países más es lengua materna, el estudio del inglés en esta etapa escolar está presente de forma preferente en 14 de los 15 países de la U.E. En algunos países el porcentaje de alumnos que estudia inglés es del 100% y en la media de los países europeos, el inglés está presente en el 90,5% de los alumnos.

En cuanto a la **atención de alumnos con Necesidades Educativas Especiales** hay que afirmar que se encuentran convergencias significativas. Todos los países cuentan con escuelas especiales para atender a esos alumnos con una enseñanza adaptada a sus peculiares demandas.

Sin embargo, el porcentaje de escolarización en esas escuelas varía de un país a otro, pero suele ser muy bajo. Estos bajos porcentajes son una muestra de un hecho compartido por todos los países de la Unión Europea: según la información recogida, hay una marcada **tendencia hacia la integración de los alumnos con NEE** dentro de las escuelas donde se imparte la enseñanza general. Por eso, en la mayoría de los países existen o bien centros de integración o bien aulas específicas en colegios de enseñanza general donde se pueden encontrar alumnos con distintas discapacidades. La premisa es conseguir la integración plena del alumno, inspirada desde el principio por la no discriminación. En algunos países, la integración ha motivado esfuerzos en el ámbito de los recursos humanos (económicos, de formación) que han sido atendidos de formas muy diversas.

También es unánimemente compartida la tendencia de una **atención curricular específica para aquellos alumnos pertenecientes a minorías culturales o lingüísticas**. En todos los países, excepto Irlanda, Luxemburgo y Reino Unido (donde no existen datos suficientes para afirmarlo ni desmentirlo), existen diseños curriculares específicos para el trato a la diversidad dentro y fuera del aula. El aspecto más claro y extendido sobre el que se asienta el trato a la diversidad hoy en día es el de la educación para los alumnos inmigrantes. Así pues, los países con mayor inmigración suelen ser los más sensibles a esta situación. También es frecuente la atención a la diversidad lingüística cuyo elemento de apoyo más extendido es la oferta de clases adicionales en el idioma nacional.

5.3. Convergencias respecto a la organización curricular

Las cuestiones que caben bajo este título son muy diversas. En primer lugar se aprecia una notable convergencia en todos los países de la Unión Europea en torno al **número máximo de alumnos que debe constituir un grupo** en este ciclo de Educación Secundaria Inferior. Aunque hay algunas excepciones, en la mayoría de los países existen regulaciones a este respecto. Dichas regulaciones oscilan entre los 25 y 30 alumnos (salvo el caso de Portugal que llega hasta los 34) teniendo como media la cifra de 29.

En otras cuestiones organizativas como el **calendario escolar** hay algunos aspectos convergentes y otros divergentes (ver tabla II-3b).

El que ofrece mayor convergencia es el referido a los **días de clase por semana**, ya que todos los países tienen 5, salvo Luxemburgo e Italia donde son 6 y en Portugal donde pueden ser 5 ó 6.

El **número de días de clase al año** ya presenta más variaciones. La horquilla para la distribución de datos de todos los países oscila entre los 216 días al año de Luxemburgo y los 167 de Irlanda. La media de días al año es 187.

La **carga lectiva diaria** también presenta algunas divergencias. Los datos para el conjunto de países de la Unión Europea oscilan entre 230 minutos al día (en el caso de Escocia) y 360 minutos en el caso de Irlanda. La media es de 298 minutos diarios.

Respecto de la **carga lectiva semanal y anual**, cabe decir que son indicadores que presentan bastantes divergencias en los países de la Unión Europea y que están muy relacionados entre sí. En ambos casos, la horquilla se mueve entre los datos mínimos de Dinamarca (20 horas a la semana y 780 horas al año) y los datos máximos de Italia (38 horas a la semana y 1.266 horas al año).

5.4. Convergencias respecto a la metodología de la enseñanza

La multiplicidad de metodologías didácticas posibles hace muy difícil cualquier comparación en este terreno y limita sobremedida la obtención de conclusiones relevantes.

No obstante, sí pueden observarse un par de aspectos donde la mayoría de los países de la Unión Europea se muestran convergentes. El primero de ellos es que **existen orientaciones metodológicas desde los propios currículos prescritos** por las administraciones educativas correspondientes. Es decir, en ningún país la libertad metodológica es absoluta para los profesores de este nivel.

Sin embargo, en todos los países **existe una cierta libertad por parte del profesorado**, de forma que éste tiene alguna *capacidad de manio-bra* a la hora de seleccionar la metodología más apropiada a su grupo de alumnos, a su asignatura, etc.

Al margen de estas cuestiones metodológicas poco más puede decirse por cuanto la información no ofrece muchos datos, salvo el hecho de que en algunos países se hace explícita la necesidad de que la enseñanza sea adaptada al alumno (**individualización de la enseñanza**) y que se incorporen a la actividad docente las **Tecnologías de la Información y la Comunicación**.

5.5. Convergencias respecto a la evaluación

La evaluación del currículo es un aspecto del mismo que permite un análisis desde múltiples indicadores.

En nuestro análisis comparado, el primero de ellos fue el **requisito de entrada** exigido para la Educación Secundaria Inferior. La tendencia más generalizada en Europa es no exigir requisito alguno para el ingreso en la Educación Secundaria Inferior salvo la terminación de los estudios del nivel previo, la Enseñanza Primaria (e incluso ni siquiera eso para los países donde la enseñanza obligatoria es de estructura única). En algunos países, sin embargo, a esa terminación de la Enseñanza Primaria se acompaña un informe orientativo de carácter pedagógico y actitudinal: se trata de países donde ya en este nivel existe más de un tipo de escuela o donde se dan itinerarios diversificados dentro de un único tipo de escuela. Sólo en algunos países, como Bélgica, Grecia, e Italia, la terminación de la Primaria se acompaña de la expedición de un título que es exigido para ingresar en Secundaria Inferior.

Una vez que el alumno ha ingresado en la Educación Secundaria Inferior, en la mayoría de los países los **sistemas de evaluación** a lo largo de su trayectoria académica atienden a todas las áreas del currículo, pero en algunos países la evaluación contempla exclusivamente algunas asignaturas concretas o confiere pesos específicos a determinadas áreas.

Esa evaluación, **responsabilidad en todos los países del profesor, asistido por el claustro correspondiente**, adquiere unas formas muy diversas, difíciles de categorizar, pero entre las que destacan los exámenes escritos o test, practicados en la totalidad de los países. Las modalidades de exámenes orales o los trabajos prácticos tienen un escaso predicamento entre las prácticas evaluadoras de los centros escolares de la Unión Europea.

La modalidad de *evaluación continua* está ampliamente extendida entre las escuelas de la Unión europea que recurren a exámenes finales, sobre todo en el caso de que no se hayan superado las asignaturas.

En las **escalas de puntuación** existen muchas divergencias. Hay países que utilizan escalas nominales y otros escalas numéricas. Y dentro de estos grupos existen también diferencias notables. Por ejemplo, en el caso de países con escalas numéricas, las hay de 0-6, 0-10, 0-13, 0-20, e incluso de 0 a 60.

La **posibilidad de repetición de curso** es otro factor de análisis interesante dentro del epígrafe de la evaluación. Hasta donde llega nuestra información, esta posibilidad existe en todos los países de la Unión Europea, aunque varían en cada país las circunstancias que se establecen para que se produzca. Asimismo, en todos los países existen elementos de apoyo para que los alumnos alcancen los objetivos correspondientes y evitar al máximo la repetición escolar.

Superados los objetivos correspondientes a la etapa, en todos los países se emite un **título terminal** que acredita el final de la Secundaria Inferior, tanto en aquellos países en los que esta etapa marca el término de la escolarización obligatoria como en aquellos en los que los alumnos aún deben permanecer en la escuela. Sólo en Irlanda las calificaciones que se tienen en cuenta para la expedición de ese título dependen exclusivamente de una evaluación externa. En otros países hay una evaluación externa e interna (tal es el caso de Dinamarca, Holanda, Francia, Reino Unido e Italia). En el resto de los países, son los centros los que tienen la competencia para calificar si un alumno debe o no recibir el título de Educación Secundaria Inferior.

En la mayoría de los países de la Unión Europea se establecen programas alternativos para aquellos alumnos que no alcanzan los objetivos terminales de la Educación Secundaria Inferior. Ahora bien, existe mucha diversidad en la naturaleza de estos programas.

Nuestro análisis concluye con una reflexión sobre los **caminos posibles al término de la Educación Secundaria Inferior**. Ya se ha dicho que en casi todos los países esta etapa coincide con la última etapa de la escolarización obligatoria. A su fin, la mayoría de los países establece, pues, una alternativa tripartita. Por un lado los alumnos pueden seguir estudios en instituciones de tipo académico (bachilleratos) cuyo objetivo primordial es preparar su ingreso en la Enseñanza Superior. Por otro, existe la oportunidad de ingresar en escuelas de tipo técnico o profesional que ofrecen formación para que, a corto o medio plazo, el alumno obtenga un título profesional que le acredite como técnico de cualificación media. Por último, siempre está la posibilidad, sin la obligación escolar ya presente, de acceder directamente al mundo laboral.

5.6. Tabla-resumen de las convergencias/divergencias entre los países de la Unión Europea en la Educación Secundaria Inferior: currículo

En la tabla C-A que presentamos en la página siguiente a modo de síntesis es una interpretación global de aquellos aspectos que, en el terreno del currículo y la evaluación son convergentes o divergentes en los países de la Unión Europea. Se ha hecho una consideración general, por lo que la interpretación de esta tabla debe hacerse con suma cautela ya que, al ser una simplificación didáctica, *gruesa*, desprecia numerosos matices que en un estudio de casos pormenorizado no debieran pasarse por alto.

Una vez descrita la situación del profesorado que ejerce esta profesión en la Educación Secundaria Inferior en el capítulo precedente, y a la luz de los cuadros comparativos presentados allí con anterioridad, pasamos seguidamente a observar el grado de convergencia que tiene la Educación Secundaria Inferior en los países de la Unión Europea en relación con este tema tan importante para el buen funcionamiento de la misma.

6. EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR: LA FORMACIÓN INICIAL Y PERMANENTE. ACCESO A LA FUNCIÓN DOCENTE Y CONDICIONES LABORALES

6.1. Convergencias respecto al marco legal

En general se observa una clara convergencia entre los países en lo que a las competencias de la administración educativa se refiere. Así, los sistemas educativos europeos parecen apostar mayoritariamente por que la administración educativa nacional regule todas las cuestiones relativas a la formación inicial y permanente del profesorado, así como las condiciones de acceso del mismo al ejercicio de la profesión. Las divergencias acostumbran a mostrarlas los países de corte federal.

La convergencia en este tema de los sistemas educativos de la Unión Europea se explica básicamente por la pervivencia de un determinado modelo de Estado y su consecuente estructura político administrativa derivada del mismo. Ello es fruto de la historia de cada uno de los países y, al mismo tiempo, reflejo de la correlación de fuerzas –en cuanto a concepción de modelos de Estado se refiere– entre los diferentes países de la Unión. La discu-

TABLA C-A: CONVERGENCIAS Y DIVERGENCIAS ENTRE LOS PAÍSES DE LA UNIÓN EUROPEA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR: CURRÍCULO

	Currículo y evaluación	Convergencia	Divergencia	
Diseño	Prescripción y diseño			
	Autonomía escolar			
	Participación de la comunidad educativa en la escuela			
	Principios inspiradores del currículo			
Contenido	Objetivos generales			
	Objetivos específicos	(1)	(1)	
	Obligatoriedad / Opatividad	(2)	(2)	
	Diversificación en Itinerarios curriculares			
	Diversificación en tipos distintos de escuela			
	Áreas obligatorias		(3)	
	Áreas emergentes (Idiomas y TIC)			
	Predominio del inglés como lengua extranjera			
	Existencia de escuelas de Educación Especial			
	Esfuerzo por la integración de alumnos con NEE en centros de E.G.			
Atención a la diversidad				
Organización	Número de alumnos por grupo			
	Calendario escolar	Días de clase al año		
		Días de clase por semana		
		Carga lectiva anual		
		Carga lectiva semanal		
Carga lectiva diaria				
Metodología	Existen orientaciones desde el currículo			
	El profesor goza de cierta libertad metodológica			
Evaluación	Requisito de ingreso en la Secundaria Inferior			
	Aspectos evaluados durante la Secundaria Inferior			
	Agentes que realizan la evaluación durante la Secundaria Inferior			
	Métodos de evaluación			
	Escalas de puntuación			
	Posibilidad de repetición			
	Título Terminal			
	Alternativas para los que no superan los objetivos			
Salidas post-Secundaria Inferior				

(1): Existen matices muy divergentes en el énfasis dado a algunos objetivos específicos, pero también hay algunas coincidencias significativas.

(2): La oferta de asignaturas optativas es de enorme diversidad, pero hay coincidencias en que el peso mayor del tiempo se dedica a asignaturas de carácter obligatorio.

(3): Se han apreciado divergencias en los pesos dedicados a las asignaturas, pero convergencia en cuáles son las áreas obligatorias más presentes.

sión sobre el futuro modelo político de la propia Unión Europea se asienta, precisamente en las significativas diferencias que tienen algunos países federales – como, por ejemplo, Alemania – respecto a otros de carácter más centralista – como por ejemplo, Francia – sobre el grado de intervención que debe tener el Estado en asuntos de carácter más social.

Debemos, en este sentido, recordar que el tipo de formación que deben recibir los profesores, así como el sistema de acceso a la profesión, constituyen piedras angulares del control que el Estado puede ejercer sobre el sistema educativo. Con ello garantiza la pervivencia de un determinado modelo educativo para la sociedad a la cual va destinado.

6.2. Convergencias respecto al modelo de formación inicial

El debate sobre el modelo de formación inicial más adecuado para obtener un profesorado de calidad continúa aún abierto, después de años de discusión. No se puede afirmar que el modelo simultáneo sea más conveniente que el modelo consecutivo⁽⁴³⁾ –o a la inversa– aunque hay acérrimos defensores de uno u otro. Los contextos culturales y académicos de los expertos que toman postura al respecto, condicionan su visión sobre los mismos.

Al analizar su implantación en el contexto de la Unión Europea pasa algo parecido. Las diferencias entre los países son notables y no nos podemos referir a la existencia de un proceso de convergencia entre los países que componen este territorio. Razones culturales y factores históricos del sistema educativo explican en la mayoría de los casos por qué determinados países mantienen un modelo u otro, o conservan los dos en su propio territorio.

No obstante, y por lo que se refiere a los países que optan por mantener ambos modelos (como por ejemplo, Inglaterra), nos parece conveniente apuntar una razón más. En nuestra opinión el hecho de mantener ambos modelos obedece a una filosofía de fondo, bien distinta de la que mantienen aquellos países que optan por uno u otro modelo. Se trataría de considerar que el modelo de formación inicial no es una cuestión que compete al Estado –y que por tanto se extiende de manera uniforme por el territorio de un país– sino que debe recaer bajo la responsabilidad de cada institución

⁽⁴³⁾ Se entiende por modelo consecutivo aquel en el cual el futuro profesor recibe primero la formación en contenidos a impartir y después la formación pedagógica necesaria. En el modelo simultáneo el futuro profesor recibe ambas formaciones al mismo tiempo.

universitaria responsable de la formación inicial de los profesores. Es decir, podríamos afirmar que en el caso de la dualidad de modelos –de manera general, con alguna excepción concreta– nos estamos refiriendo a países en que la autonomía institucional de los centros de enseñanza superior dedicados a este tipo de formación es ciertamente elevada. Por el contrario, en los países en donde se da sólo un determinado tipo de modelo, es el Estado quien interviene claramente sobre esta cuestión, laminando la autonomía que pudieran tener los centros de enseñanza superior en este ámbito.

Observamos, en consecuencia, que este aspecto sobre la convergencia o no del profesorado de enseñanza Secundaria Inferior tiene connotaciones políticas que van más allá del debate puramente pedagógico sobre la idoneidad o no de ambos modelos de formación inicial.

6.3. Convergencias respecto a la formación inicial: instituciones, acceso y planes de estudios

Un primer análisis consiste en observar el tipo de instituciones que acoge esta formación inicial. Se puede afirmar que existe una convergencia entre los países a la hora de organizarla en el marco de la enseñanza universitaria. Son escasos los que mantienen este tipo de formación en el sector de la enseñanza superior no universitaria (por ejemplo, Bélgica). Este hecho es significativo, puesto que en algunos casos eso no era así hasta hace unos años. Estamos por lo tanto ante un claro proceso de convergencia de los países hacia la consecución de incardinar la formación inicial del profesorado de enseñanza Secundaria Inferior en el nivel universitario.

Un segundo análisis interesante guarda relación con las condiciones de acceso que deben cumplir los aspirantes a esta formación inicial. También en este punto la convergencia de los países es clara: se requiere tener el certificado que acredita haber culminado con éxito los estudios de enseñanza secundaria superior, por una parte; y por otra es habitual que estos aspirantes deban superar alguna prueba (o concurso) de acceso a este tipo de centros. Entendemos que se debe poner un especial énfasis en este último punto, puesto que plasma la importancia que se otorga – al menos al iniciar los estudios – a este tipo de profesional, a diferencia de otros que también pueden ejercer su actividad en el campo social.

Un tercer análisis también muy relevante del proceso de convergencia o no entre los países es el que se refiere a los planes de estudios que se im-

parten en los centros de formación inicial del profesorado de enseñanza Secundaria Inferior. Estos planes de estudio contemplan diversas variables y los procesos de convergencia no se dan en todas ellas.

En cuanto a la duración de los estudios, existe un acuerdo casi unánime para que estos sean de cuatro años, y durante los mismos el profesorado acostumbra a especializarse en una o dos materias. Se da, por tanto, un elevado grado de convergencia a la hora de definir el perfil del profesor de enseñanza Secundaria Inferior como *especialista* más que como *generalista*. No obstante, si profundizamos un poco más en este aspecto observamos que aparece una divergencia significativa. Mientras que en un grupo de países (sur de Europa) se pone una especial énfasis en los aspectos más propios de la especialidad escogida, en otro grupo de países (norte de Europa) se refuerza el estudio de esta especialidad en su relación con las Ciencias de la Educación.

En cuanto a la metodología empleada en los centros de formación inicial del profesorado la convergencia entre los sistemas educativos es patente. Aquella acostumbra a tener un enfoque disciplinar (en algunos países se apuesta, sin embargo, por la interdisciplinariedad). Para ello se emplean como estrategias metodológicas básicas las siguientes: las lecciones magistrales y los trabajos prácticos, combinando en ocasiones ambas. También es casi unánime el importante valor otorgado a las prácticas profesionales de los estudiantes.

Con respecto a los sistemas de evaluación que utilizan estos centros de formación con respecto a sus estudiantes, se observa una clara divergencia entre los distintos países, a pesar de que en muchos de ellos se emplean –además de otras estrategias– los exámenes escritos. Cabe resaltar, en este sentido, la importancia de este hecho, puesto que es el instrumento que abre o cierra las puertas de los estudiantes al futuro ejercicio profesional de profesor en su país.

6.4. Convergencias respecto a la profesión docente: acceso

Se puede afirmar que existen claras divergencias entre los diversos países de la Unión Europea en lo que se refiere al sistema de acceso a las plazas de profesor en centros públicos de enseñanza Secundaria Inferior. Es importante resaltar que ello obedece, no tanto a las características peculiares de este nivel de enseñanza sino más bien al tratamiento que re-

ciben los profesores del sector público en el conjunto del propio sistema educativo. Más aún, entendemos que ello guarda una estrecha relación con la consideración que tiene el status de funcionario público en cada país y el peso específico que tiene este colectivo en el sector servicios. La historia y evolución específica del cuerpo de funcionarios en cada país también explica, en buena medida, los aspectos diferenciales entre los mismos.

6.5. Convergencias respecto a la profesión docente: edad y género

En el análisis de la edad del profesorado de enseñanza Secundaria Inferior, se observa una tendencia hacia la cual convergen todos los sistemas educativos: el envejecimiento progresivo de este colectivo profesional. Este hecho, además, se hace extensivo al conjunto de los niveles de enseñanza primaria y secundaria, por lo que no cabe buscar una explicación intrínseca a esta última etapa de la enseñanza. Más bien parece obedecer a una tendencia generalizada de envejecimiento de la población activa en el conjunto de los países de la Unión Europea, aunque, probablemente, el ámbito de la enseñanza ha visto más agudizado este fenómeno en los diversos países.

Con respecto al género de los profesores también parecen converger los países de la Unión Europea en un aspecto: a medida que nos referimos a niveles superiores de la enseñanza, el colectivo de profesoras disminuye; por el contrario, éste está mucho más presente en las etapas inferiores del sistema educativo. El origen de este hecho, en el conjunto de los países de la Unión Europea, cabe buscarlo tanto en razones de tipo cultural y social, como en factores económicos y políticos. Parece existir una cierta tradición en las sociedades europeas de que las mujeres se ubiquen en los sectores de corte más humano y social, y los hombres en aquellos de carácter más técnico y científico.

También es interesante observar cómo se da la siguiente convergencia entre los sistemas educativos de la Unión Europea al combinar las variables *edad* y *género*: entre los profesores de menor edad predominan las mujeres; entre los profesores de más edad, predominan los hombres. Aparte del posible relevo generacional que se está produciendo en la enseñanza –y de los posibles cambios de roles entre hombre y mujer que lleva implícito este

fenómeno— cabe pensar en que el origen de este hecho pueda deberse, también, a la menor vida laboral de las mujeres. Ello, que cabe hacerlo extensible al conjunto de la población, se pone mucho más de manifiesto en el sector de la enseñanza, en donde precisamente el colectivo de mujeres está más altamente representado que en otros colectivos profesionales de la población activa.

6.6. Convergencias respecto a la profesión docente: salarios

Para establecer la convergencia o divergencia entre los salarios de los profesores de la enseñanza Secundaria Inferior es preciso contemplarlos desde diversas perspectivas. En este estudio hemos escogido varias de ellas: el salario bruto al inicio, a la mitad y al final de la carrera docente, las diferencias entre el salario inicial y el salario final, el salario en relación al PNB por habitante y la evolución de los salarios en los últimos años.

Podemos afirmar que las divergencias entre los países de la Unión Europea son significativas en todos los aspectos analizados, excepto en el último de ellos. En éste se pone de manifiesto que ha habido una merma de los salarios en los últimos años en prácticamente todos los países.

También en los aspectos referidos a salarios cabe encontrar las razones de las claras divergencias entre los países en la tradición educativa, así como en el peso destinado a la enseñanza pública en cada uno de ellos. En efecto, no todos los países han otorgado a la educación la prioridad que se merecería desde el punto de vista presupuestario, uno de cuyos reflejos más importantes es precisamente el monto destinado al salario de los profesores. Estamos, por lo tanto, ante realidades bien distintas en cuanto al rol real otorgado por el Estado a la educación.

6.7. Convergencias respecto a la profesión docente: horarios y ratio estudiantes/profesor

Uno de los aspectos importantes que tiene que ver con las condiciones laborales de los profesores (además de posiblemente con la calidad de la enseñanza Secundaria Inferior) es, también, la cuestión de los horarios y del ratio alumnos/profesor.

En cuanto a los horarios de los profesores, observamos que existen diferencias relevantes, especialmente si el análisis va referido al número de horas anuales dedicadas a la enseñanza y no tanto a la horas semanales. Así, las divergencias entre los sistemas educativos son claras en este ámbito. La explicación cabe encontrarla, posiblemente, en la diferente organización del calendario escolar en cada país. Éste es fruto de aspectos contextuales al sistema educativo –como el clima y los horarios laborales de los padres– así como de otros factores internos a los propios sistemas educativos –como la tradición escolar respecto a la dedicación de los profesores, las redes educativas locales paralelas a la escuela–, y el contenido curricular a impartir en los centros escolares.

En cuanto al ratio alumnos/profesor, las diferencias entre los países continúan siendo altamente significativas. Tanto si comparamos estos ratios en la actualidad, como si comparamos la evolución que ha tenido este ratio en los últimos años entre los países de la Unión Europea, las tendencias son claramente divergentes.

En definitiva tomando los salarios de los profesores, sus horarios y los ratios alumnos/profesor como indicadores de las condiciones laborales en que trabajan los profesores de la enseñanza Secundaria Inferior en los países de la Unión Europea podemos afirmar que no existen atisbos –hasta el momento– de procesos de convergencia entre los mismos.

6.8. Convergencias respecto a la formación permanente

El análisis de la formación permanente en los países de la Unión Europea se puede realizar desde una doble perspectiva. En primer lugar, comparando la tipología de la formación ofrecida tanto desde el punto de vista de las instituciones que la llevan a cabo como del contenido a impartir en las mismas. En segundo lugar, estudiando su carácter obligatorio o no para los profesores en activo.

La convergencia entre los países de la Unión Europea es manifiesta desde ambas perspectivas. Por una parte, en su gran mayoría hay una oferta institucional muy diversificada, al mismo tiempo que procuran centrar más su contenido en las temáticas más vinculadas a las Ciencias de la Educación que en aquellos aspectos más propios de la materia curricular que imparten los profesores en el centro escolar.

Por otra parte, la formación permanente no acostumbra a tener carácter obligatorio para los profesores –aunque hay algunas excepciones.

6.9. Convergencias respecto al uso de las tecnologías de la información y comunicación por parte del profesorado

Nos ha parecido importante incorporar este aspecto de la enseñanza Secundaria Inferior al análisis del profesorado, puesto que, desde nuestro punto de vista, marca la posición de este colectivo ante el advenimiento de la sociedad de la información y comunicación, así como su capacidad de incorporación a la misma en las mejores condiciones de éxito.

Un primer análisis nos muestra claras diferencias entre los países de la Unión Europea respecto al número de profesores que emplean el ordenador e Internet en sus clases. La diferencia Norte-Sur es manifiesta y por tanto podemos referirnos a una divergencia explícita entre ambos grupos de países.

Un segundo análisis es el referido a las razones atribuidas por los profesores para no usar Internet. También en este aspecto las diferencias son notables. Mientras que los profesores de los países del Norte atribuyen razones de falta de pertinencia de los contenidos que hay en la Red (en relación a los programas escolares que se deben impartir en el centro escolar), en el Sur los profesores señalan las dificultades de acceso a la Red como el factor principal de su falta de uso. Así, pues, las divergencias entre los países de la Unión Europea son evidentes en este aspecto.

Un tercer análisis nos lleva a detenernos en la formación oficial recibida por los profesores de enseñanza Secundaria con respecto a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Aquí también observamos que las divergencias entre los países de la Unión Europea son notables.

La explicación a esta diferente situación en el territorio de la Unión Europea cabe encontrarla en las diferentes apuestas que han hecho los países por acercar a sus ciudadanos en general, y al colectivo que está en el mundo de la educación (alumnos y profesores) en particular, a las necesidades y retos que presenta la sociedad de la información y la comunicación. Algunos de ellos han establecido como una prioridad política– y de política educativa –la adaptación a este nuevo modelo de sociedad, mientras que otros países la han considerado una opción de menor rango.

En definitiva se puede afirmar que la convergencia entre los países de la Unión Europea, en lo que se refiere a la aplicación de las TIC por parte del profesorado de enseñanza Secundaria Inferior en los procesos de enseñan-

za-aprendizaje, es aún un objetivo difícil de conseguir; ello es así, especialmente, si lo valoramos más en términos de la realidad educativa que en el ámbito de la declaración de intenciones por parte de los responsables de la política educativa de los distintos países.

6.10. Tabla-resumen de las convergencias / divergencias entre los países de la Unión Europea en la Educación Secundaria Inferior: profesorado

TABLA C-B: CONVERGENCIAS Y DIVERGENCIAS ENTRE LOS PAÍSES DE LA UNIÓN EUROPEA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR: PROFESORADO

PROFESORADO		Convergencia	Divergencia
Administración responsable			
Formación inicial	Modelo (concurrente, consecutivo, ambos)		
	Modelo de prácticas en la formación inicial		
	Tipo de institución		
	Sistema de acceso		
	Duración de los estudios		
	Especialización		
	Metodología		
	Sistemas de evaluación		
Profesión docente	Acceso		
	Edad		
	Género		
	Condiciones laborales: salarios		
	Condiciones laborales: horarios		
	Condiciones laborales: ratio alumnos/profesor		
Formación permanente	Tipo de instituciones		
	Contenido a impartir		
	Obligatoriedad o no		
TIC y profesorado	Uso del ordenador e Internet por parte de los profesores		
	Causas del grado de uso de Internet en las aulas		
	Formación oficial recibida por los profesores		

REFERENCIAS DOCUMENTALES

LIBROS, DOCUMENTOS Y MATERIAL ESCRITO

- BINANTI, L. (2001): *Scuola pubblica e privata nel mondo. Sistemi scolastici tra competizione e intervento dello Stato* (Roma, Armando Editore).
- BRASLAVSKY, C. (Org.) (2001): *La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad?. Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos* (Buenos Aires, Santillana).
- BRASLAVSKY, C. y MACLEAN, R. (2001): La Reforma de la Educación Secundaria (Dossier), *Perspectivas*, Vol. XXXI, n° 1, marzo.
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2000): *Memorándum sobre el aprendizaje permanente*. Bruselas, SEC (2000) 1832. Disponible en Internet en http://europa.eu.int/comm/education/life/index_fr.html (21 de abril de 2004).
- COMISIÓN EUROPEA (1995): *Las cifras clave de la educación en la Unión Europea, 94* (Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas).
- COMISIÓN EUROPEA (1997a): *Las cifras clave de la educación en la Unión Europea, 95* (Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas).
- COMISIÓN EUROPEA (1997b): *Las cifras clave de la educación en la Unión Europea, 97* (Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas).
- COMISIÓN EUROPEA (2001): *Las cifras clave de la educación en Europa, 99-2000* (Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas).
- DELORS, J. y otros (1996): *La educación encierra un tesoro* (Madrid, Santillana/ UNESCO).
- EGIDO GÁLVEZ, I. (2000): *Política Educativa y Autonomía Escolar* (Madrid, Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid).
- EURYDICE (1996a): *Consejos consultivos y otras formas de participación social en los Sistemas Educativos de la Unión Europea* (Bruselas, Eurydice).

- EURYDICE (1996b): *Una década de reformas en la Educación Obligatoria de la Unión Europea (1984-1994)* (Bruselas, Eurydice).
- EURYDICE (1997a): *La educación secundaria en la Unión Europea: Estructuras, organización y administración* (Bruselas, Eurydice).
- EURYDICE (1997b): *El papel de los padres en los sistemas educativos de la Unión Europea* (Bruselas, Eurydice).
- EURYDICE (1999): *Glosario Europeo de la Educación. Exámenes, certificados y títulos. Volumen 1* (Bruselas, Eurydice).
- EURYDICE (2000a): *Information and communication technology in the education systems in Europe. National education policies, curricula, teacher training* (Bruselas, Eurydice).
- EURYDICE (2000b): *L'enseignement privé/non-public dans les états membres de l'Union Européenne: formes et statuts*. En http://www.eurydice.org/Doc_intermediaires/analysis/fr/frameset_analysis.html (21 de abril de 2004).
- EURYDICE (2000c): *Glossaire européen de l'éducation. Établissement d'enseignement. Volume 2* (Bruselas, Eurydice).
- EURYDICE (2000d): *Lifelong Learning: the contribution of the education systems in the Member States of the European Union* (Bruselas, Eurydice).
- EURYDICE (2000e): *Private education in the European Union. Organisation, administration and the public authorities role* (Bruselas, Eurydice).
- EURYDICE (2001a): *Tic@Europe.edu. Les technologies de l'information et de la communication dans les systèmes éducatifs européens* (Bruselas, Eurydice).
- EURYDICE (2001b): *Diagrammes des flux financiers au niveau de l'enseignement obligatoire en Europe, 2001* (Bruselas, Eurydice).
- EURYDICE (2001c): *Questions clés de l'éducation en Europe. Vol 2: Le financement et la gestion des ressources dans l'enseignement obligatoire* (Bruselas, Eurydice).
- EURYDICE (2001d): *Initiatives nationales en faveur de l'éducation et de la formation tout au long de la vie en Europe* (Bruselas, Eurydice).
- EURYDICE (2001e): *Foreign Language Teaching in Schools in Europe* (Bruselas, Eurydice).
- EURYDICE (2001f): *Basic Indicators on the incorporation of ICT into European Education Systems. Facts and figures* (Bruselas, Eurydice).
- EURYDICE (2001g): *Indicateurs de base sur l'intégration des TIC dans les systèmes éducatifs européens. Faits et chiffres – Rapport annuel 2000/2001* (Eurydice, Bruxelles).
- EURYDICE (2002a): *European Glossary on Education. Teaching Staff. Volumen 3*. (Bruselas, Eurydice).

- EURYDICE (2002b): *Las cifras clave de la educación, 2002* (Luxemburgo, Oficina de las Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas).
- EURYDICE (2003): *Temas clave de la Educación en Europa. Volumen 3. Estructuras y organización de la formación inicial*. (Bruselas, Eurydice).
- FERNÁNDEZ, A. y JENKNER, S. (1995): *Declaraciones y Convenciones Internacionales sobre el Derecho a la Educación y la Libertad de Enseñanza* (Frankfurt, E/F/F/E Oidel Wus).
- FUNDACIÓN SANTILLANA (1998): *Aprender para el futuro. La educación secundaria, pivote del sistema educativo* (Madrid, Santillana).
- GALLAGHER, T. (s/f): *Comparative Perspectives on School System*, en <http://www.irlgov.ie/educ>
- GREEN, A.; LENEY, T. y WOLF, A. (2001): *Convergencias y divergencias en los sistemas europeos de educación y formación profesional* (Barcelona, Pomares).
- LEWIN, K. & CAILLODS, F. (2001): *Financing secondary education in developing countries: strategies for sustainable growth* (París, UNESCO/ IIEP).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1993): *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo y normativa complementaria* (Madrid, Imprenta Nacional del B.O.E.).
- OCDE (1998): *Education at a Glance* (Paris, OCDE).
- OCDE (1999): *Education at a Glance* (Paris, OCDE).
- OCDE (2000): *Education at a Glance* (Paris, OCDE).
- OCDE (2001): *Regards sur l'éducation* (Paris, OCDE).
- OCDE (2003): *Regards sur l'éducation* (Paris, OCDE).
- ROMÁN, M. (1990): *Educación Comprensiva: nuevas perspectivas* (Madrid, Cincel).
- TOURÍNÁN, J.M. (1996): *La libertad de enseñanza, democratización y autonomía escolar. Nuevas propuestas en la encrucijada de las políticas educativas*, Bordón, Vol. 48, nº 3, pp. 274-297.
- UNESCO (1997): *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación*. BPE-98/WS/1. Paris.
- UNESCO (1999): *Secondary Education and Youth at the Crossroads* (Bangkok, UNESCO).
- UNESCO (2000): *Informe Mundial sobre la Educación* (París, UNESCO).
- UNESCO (2003): *Compendio mundial de la educación 2003. Comparación de las estadísticas de educación en el mundo* (Montreal, Instituto de Estadística de la UNESCO).

BASES DE DATOS Y PÁGINAS WEB

Oficina Internacional de Educación (BIE): <http://www.ibe.unesco.org> (21 de abril de 2004).

Red de Información sobre la Educación en Europa (EURYDICE): <http://www.eurydice.org> (21 de abril de 2004).

Sociedad Española de Educación Comparada (SEEC): <http://www.sc.ehu.es/seec> (21 de abril de 2004).

BASES DE DATOS DE SISTEMAS EDUCATIVOS

Oficina Internacional de Educación (2001): *World Data on Education / Données Mondiales de l'Éducation / Datos Mundiales de Educación*. Dirección en Internet:

<http://www.ibe.unesco.org/International/Databanks/dba.htm> (21 de abril de 2004).

EURYDICE, Red de información sobre la educación en Europa (2001): *Eurybase*. Dirección en Internet: <http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/eurybase.htm> (21 de abril de 2004).

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla I-1A:	La Administración de la Educación Secundaria Inferior: Organización de la enseñanza	19
Tabla I-1B:	La Administración de la Educación Secundaria Inferior: Gestión de personal.....	22
Tabla I-1C(I):	La Administración de la Educación Secundaria Inferior: Planificación y estructuras.....	24
Tabla I-1C(II):	La Administración de la Educación Secundaria Inferior: Planificación y estructuras.....	26
Tabla I-2A:	Reparto de competencias relativo a la financiación de la educación entre los poderes públicos, en 1970 y 1998, en Educación Secundaria Inferior.....	29
Tabla I-2B:	La Administración de la Educación Secundaria Inferior: Recursos.....	31
Tabla I-2C:	Grado de financiación por parte de los poderes públicos de los gastos relativos a los libros, transporte y manutención en la enseñanza pública en Educación Secundaria Inferior. Año Escolar 1997/98.....	34
Tabla I-2D:	Porcentaje de alumnos que acuden a centros privados en la Educación Secundaria Inferior.....	36
Tabla I-3A:	Nombre y descripción de las instituciones en las que se imparte Educación Secundaria Inferior	39
Tabla I-3B:	Finalidades de la Educación Secundaria Inferior	42
Tabla I-3C:	Duración y edad de incorporación a la Educación Secundaria Inferior y finalización de la Educación Obligatoria.....	46
Tabla I-3D:	Expedición del título acreditativo de la Educación Secundaria Inferior y sistema de calificación.....	48
Tabla II-1A:	El reparto de competencias en el diseño del currículo escolar	50
Tabla II-1B:	Autonomía en la toma de decisiones curriculares por parte de los centros públicos	53
Tabla II-1C:	“Coeficiente de autonomía” de los centros públicos..	55

Tabla II-1D:	Instancias responsables del diseño e implantación del currículo. Papel de la escuela.....	59
Tabla II-1E:	Concepción del aprendizaje a lo largo de la vida o <i>Lifelong Learning</i>	64
Tabla II-2A:	Grandes metas explicitadas para el nivel de la Educación Secundaria Inferior.....	66
Tabla II-2B:	Objetivos específicos más destacados en cada país para la Educación Secundaria Inferior (A)	67
Tabla II-2C:	Objetivos específicos más destacados en cada país para la Educación Secundaria Inferior (B).....	68
Tabla II-2D:	Porcentaje de tiempo escolar dedicado a materias obligatorias y optativas a la edad de 12 - 14 años (2001), OCDE	70
Tabla II-2E:	Tiempo escolar por materia para los alumnos de 12 a 14 años (2001), OCDE	75
Tabla II-2F:	Diversificación de contenidos curriculares	78
Tabla II-2G:	Adaptación del currículo a las necesidades sociales y culturales.....	80
Tabla II-2H:	Proyectos en Tecnologías de la Información y la Comunicación	82
Tabla II-2I:	Objetivos del currículo relacionados con la enseñanza o el uso de las TIC	83
Tabla II-2J:	Escolarización en estructuras segregadas de alumnos con NEE	88
Tabla II-2K:	La integración de alumnos con Necesidades Educativas Especiales	90
Tabla II-2L:	Adaptación a las características de diversidad en el grupo	92
Tabla II-3A:	Máximo de alumnos por grupo.....	94
Tabla II-3B:	El calendario escolar	96
Tabla II-3C:	Tiempo escolar de instrucción previsto (media de horas por año) para los alumnos de 12 a 15 años, 2001 (OCDE)	98
Tabla II-4A:	Orientaciones metodológicas desde la administración educativa, libertad en la elección de metodología por parte del profesorado y algunos aspectos explícitos de la misma	99

Tabla II-5A:	Aspectos y agentes de la evaluación en la Educación Secundaria Inferior	103
Tabla II-5B:	Algunos métodos de evaluación.....	104
Tabla II-5C:	Escalas de puntuación.....	105
Tabla II-5D:	Posibilidad de repetición de curso y apoyos para el alcance de los objetivos.....	106
Tabla II-5E:	Existencia de cursos o programas alternativos.....	109
Tabla II-5F:	Coincidencia del final de la Educación Secundaria Inferior con la obligatoriedad escolar	110
Tabla II-5G:	Salidas tras la finalización de la Educación Secundaria Inferior	111
Tabla III-1A:	Administración responsable de la legislación de la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria Inferior	114
Tabla III-1B:	Instituciones de formación inicial del profesorado de Educación Secundaria Inferior.....	115
Tabla III-1C:	Duración mínima de la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria Inferior, 2000/01.....	118
Tabla III-1D:	Número de materias de especialización en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria Inferior	119
Tabla III-1E:	Metodologías utilizadas en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria Inferior	119
Tabla III-1F:	Instrumentos y técnicas de evaluación de la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria Inferior	120
Tabla III-2A:	Administración responsable del acceso a la profesión docente del profesorado de Educación Secundaria Inferior	121
Tabla III-2B:	Condiciones de acceso a la profesión docente.....	122
Tabla III-2C:	Condiciones de acceso al funcionariado	122
Tabla III-3A:	Número de horas de enseñanza por año del profesorado de Educación Primaria, Secundaria Inferior y Secundaria Superior, 2001	123
Tabla III-3B:	Número de horas a la semana trabajadas por los profesores de Educación Primaria, Secundaria Inferior y Secundaria Superior (aprox. 2001)	124

Tabla III-3C:	Del total de horas de dedicación anteriores, aquellas que son de obligatorio cumplimiento dentro de la escuela. Profesores de Educación Primaria, Secundaria Inferior y Superior	125
Tabla III-3D:	Número de horas lectivas del profesorado de Educación Primaria, Secundaria Inferior y Superior	126
Tabla III-3E:	Salarios de los profesores de educación secundaria inferior, en \$ (2000)	127
Tabla III-3F:	Comparación de la media salarial de los profesores de primaria con respecto a otros empleados del sector público (1996)	129
Tabla III-3G:	Componentes del salario del profesorado de Educación Secundaria Inferior.....	130
Tabla III-3H:	Ratio estudiantes / profesor/a en centros públicos y privados (2000)	131
Tabla III-3I:	Números índice entre 1995 y 1999 (1995=100) en cuanto a número de profesores, estudiantes y ratio de estudiantes/profesor.....	132
Tabla III-4A:	Porcentaje de profesores/as por grupo de edad (2000).....	134
Tabla III-4B:	Porcentaje de profesores de género femenino (2001)..	135
Tabla III-4C:	Porcentaje de profesores de género femenino en función de grupos de edad (1999)	136
Tabla III-4D:	Criterios de promoción del profesorado de Educación Secundaria Inferior	138
Tabla III-4E:	Disposiciones para la movilidad del profesorado de Educación Secundaria Inferior.....	138
Tabla III-4F:	Edad de jubilación del profesorado de Educación Secundaria Inferior	139
Tabla III-4G:	Edad de jubilación anticipada del profesorado de Educación Secundaria Inferior	139
Tabla III-4H:	Profesores de Educación Secundaria que están finalizando su carrera docente (1996/97)	140
Tabla III-5A:	Administración responsable de la legislación de la formación permanente del profesorado de Educación Secundaria Inferior	141
Tabla III-5B:	Tipología de centros de formación permanente del profesorado de Educación Secundaria Inferior	142

Tabla III-5C:	Tipología de ofertas de formación permanente del profesorado de Educación Secundaria Inferior	143
Tabla III-6A:	Porcentaje de profesores que utilizan los ordenadores en sus clases con los alumnos de Educación Secundaria, 2001	144
Tabla III-6B:	Porcentaje de profesores que utilizan Internet en sus clases con los alumnos de Educación Secundaria, 2001	144
Tabla III-6C:	Razones por las que el profesorado no utiliza Internet con los estudiantes en la Educación Secundaria, 2001	146
Tabla III-6D:	Porcentaje de profesorado que ha recibido formación oficial para poder utilizar ordenadores y/o Internet en la Educación Primaria, 2001	148
Tabla III-6E:	Porcentaje de profesorado que ha recibido formación oficial para poder utilizar ordenadores y/o Internet en la Educación Secundaria, 2001	149
Tabla III-6F:	Porcentaje de profesores de la Unión Europea que han sido formados para poder utilizar los ordenadores y/o Internet, 2001	159
Tabla C-A:	Convergencias y divergencias entre los países de la Unión Europea en la Educación Secundaria Inferior: currículo	172
Tabla C-B:	Convergencias y divergencias entre los países de la Unión Europea en la Educación Secundaria Inferior: profesorado	180

ÍNDICE DE GRÁFICOS, CUADROS Y MAPAS

Gráfico II-1A:	La autonomía de los centros públicos	56
Gráfico II-2A:	Porcentaje de tiempo escolar dedicado a materias optativas a la edad de 12-14 años (2001), OCDE	71
Gráfico II-2B:	La oferta de materias obligatorias.....	72
Gráfico II-2C:	Tiempo escolar (Humanidades-Sociales vs Ciencia-Técnica) para los alumnos de 12 a 14 años	76
Gráfico II-2D:	Diferencial de Humanidades/Sociales vs. Científico/Técnicas	77
Gráfico II-2E:	Promedio de lenguas extranjeras que estudia cada alumno de Educación Secundaria General Inferior, 1999/2000.....	85
Gráfico II-2F:	Porcentaje de alumnos que cursan las dos lenguas extranjeras más estudiadas en cada país durante la Educación Secundaria Inferior, 1999/2000	86
Gráfico II-2G:	Porcentaje de alumnos que estudian los cuatro idiomas más aprendidos en la Educación Secundaria Inferior, 1999/2000.....	87
Gráfico II-3A:	Tamaño medio de las clases en Educación Secundaria Inferior (2001), OCDE.....	94
Gráfico II-3B:	Número de días por curso escolar.....	97
Gráfico II-3C:	Minutos de carga lectiva diaria.....	97
Gráfico-Mapa II-5A:	Requisitos de acceso para el ingreso en la Educación Secundaria Inferior.....	101
Gráfico-Mapa II-5B:	El título terminal de Educación Secundaria Inferior.....	108
Gráfico-Mapa III-1A:	Acceso a la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria Inferior General (CINE 2 ^a), 2000/2001	116
Gráfico-Mapa III-1B:	Formación inicial del profesorado de Educación Secundaria Inferior. 2000/01	117

Cuadro III-1C:	Formación práctica y profesional del profesorado en los centros educativos. Selección y remuneración. 1995/96	118
Gráfico III-6A:	Porcentaje de profesores que utilizan los ordenadores y/o Internet en sus clases con los alumnos de Educación Secundaria, 2001	145
Gráfico III-6B:	Razones por las cuales los profesores no utilizan Internet con los alumnos en la Educación Secundaria, 2001	147
Gráfico III-6C:	Porcentaje de profesores que han recibido formación oficial para poder utilizar ordenadores y/o Internet en la Educación Primaria y Secundaria, 2001	149